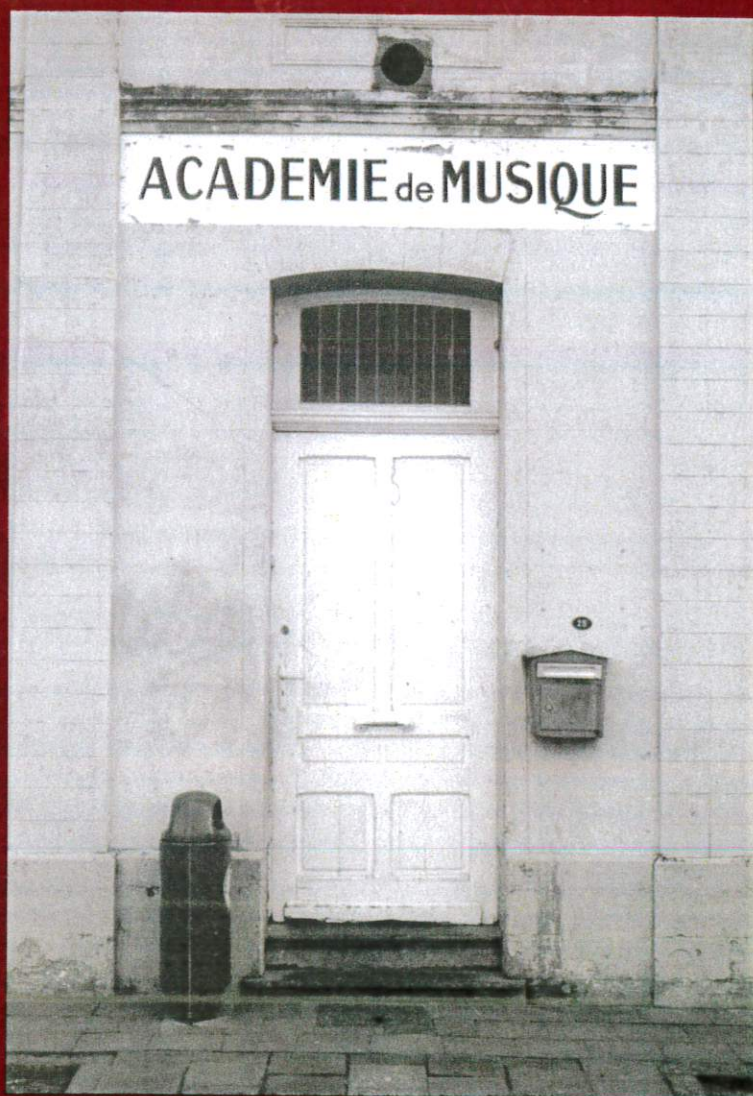


# Orphée Apprenti

CAHIERS DE PEDAGOGIE MUSICALE



## MUSIQUE ET REFORME



CONSEIL DE LA MUSIQUE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE

JUIN 1991 N° 11

# Musique et réforme

CONSEIL DE LA MUSIQUE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE

# sommaire

---

ROBERT WANGERMEE, Avant-propos. ....	7
---	---

---

<b>1.</b>	<b>La réforme de l'enseignement musical en académie</b>	
	1. Introduction .....	10
	2. Les objectifs de la réforme : déclaration d'intentions .....	13
	3. Propositions de nouvelles structures .....	17
	4. Les expériences-pilotes : premières impressions .....	24
	5. Les recyclages .....	30

---

<b>2.</b>	<b>Pour ouvrir le débat</b>	
	1. Premières observations sur la réforme JEAN-CLAUDE BAERTSOEN, D'avant-hier à peut-être demain .....	33
	JOSE ORVAL, Projection de la réforme sur la formation des maîtres ..	47
	2. Le public des écoles de musique JEHANNE PIRET, Analyse sociologique de la population des académies de musique à Bruxelles .....	52
	JOSE ORVAL, Académies et finalité .....	60
	3. Quelques expériences en Belgique et à l'étranger FRANCOISE REGNARD Une classe expérimentale .....	63
	FRANCOISE JOUBERT Un enseignement musical à maître unique .....	70
	JEAN-CLAUDE BAERTSOEN, Créatif-approche globale. ....	75
	Des pièces contemporaines et des enfants en marge d'Ars Musica .....	81
	4. La réforme en France ANTOINE HENNION, Comment la musique vient aux enfants .....	85
	ROBERT WANGERMEE, La politique de réforme dans les écoles de musique françaises. A propos d'un livre récent .....	89
	5. Objectifs '92 DANIELA BRUNEAU, L'enseignement de la musique en Europe .....	96

---



Ces cahiers sont publiés  
grâce au soutien de la  
Loterie Nationale.

## Avant-propos

**C**e numéro centré, comme les précédents, sur un thème unique, revêt dans sa première partie, un caractère qu'on pourrait dire fonctionnel, puisqu'il s'agit (dans ces « cahiers de pédagogie musicale ») d'une information aussi éclairante que possible sur la portée, le contenu et la mise en route, d'abord pour une phase expérimentale, d'une réforme fondamentale de l'enseignement dans les écoles de musique et les académies.

Ce projet de rénovation, que d'aucuns appelaient de leurs vœux depuis longtemps déjà, alors que d'autres, ancrés davantage au poids de la tradition, prêchaient prudence et continuité, a été introduit à la mi-90 sous la forme d'un rapport soumis au Ministre compétent Jean-Pierre Grafé par le Conseil de perfectionnement, organe largement représentatif des milieux dirigeants de l'enseignement musical. Le message du Ministre, qui ouvre ce numéro, s'attache à énoncer, en forme de synthèse, la philosophie de la réforme et les modifications essentielles qu'elle implique. Nous avons choisi de publier ensuite intégralement le texte du rapport dans lequel le Conseil de Perfectionnement, après avoir cerné, dans une « Dé-

claration d'Intentions » les objectifs du projet, analyse les structures nouvelles, qu'il s'agisse des types de formation distincts prévus, du contenu des programmes, de la méthodologie et des normes d'évaluation.

La mise en oeuvre d'un bouleversement aussi profond ne pouvait se réaliser que dans le cheminement d'une démarche réfléchie et graduelle, amorcée en l'occurrence par une phase expérimentale, à laquelle participent sept écoles-pilotes, situées (heureux hasard?) dans toutes les sous-régions de notre francophonie (excepté Bruxelles). On prendra connaissance avec intérêt, sans qu'il soit possible évidemment d'en tirer déjà quelque leçon, des premières impressions recueillies ici et là auprès des directeurs des établissements engagés dans cette expérience. Des ajustements, des retouches, s'imposeront sans doute au contact des réalités, et de l'impréparation des esprits. Des journées pédagogiques consacrées à des recyclages, ont lieu périodiquement. Nous nous sommes efforcés d'en relever, à titre d'exemple les traits les plus intéressants.

Une réforme porteuse de mutations évidemment radicales ne pouvait laisser les spécialistes sans réaction? Deux d'entre eux, parmi les plus éloquents :

Jean-Claude Baertsoen et José Orval, nous ont fait part de leurs réflexions. Le débat ainsi ouvert, davantage sur le comment que sur le pourquoi, est appelé, nous l'espérons, à se développer dans nos colonnes. Soucieux d'en situer toutes les dimensions, il nous a paru opportun d'en aborder ici deux paramètres importants: d'une part, la composition sociologique des établissements concernés par le projet et de l'autre le pourcentage impressionnant d'abandons et d'échecs qu'on y déplore. Les études réalisées il y a quelques années, tant sur la composition sociologique des académies de musique à Bruxelles que sur le taux d'échecs et d'abandons parmi les élèves de solfège de quatre académies, demeurent riches d'enseignements. On sait que la voie menant à la réforme actuelle a été balisée par nombre de tentatives à l'intérieur ou en marge des structures officielles. Dans la troisième et

dernière partie de cette livraison, il est rendu compte de certaines d'entre elles, parmi les plus novatrices : la classe expérimentale de Françoise Regnard en 1985, l'aventure de Créatif-approche globale, une expérience plus récente réalisée par les Jeunesses Musicales du Brabant Wallon sur l'éveil des enfants à la musique contemporaine, enfin une formule originale : « l'enseignement musical à maître unique » que Françoise Joubert travaille à implanter depuis peu à Orléans. Enfin nous ne pouvions omettre de faire écho au remarquable ouvrage que Jean-Claude Lartigot et Eric Sprogis ont consacré aux aspects les plus marquants de la réforme en cours en France, le pays le plus proche du nôtre aussi dans le domaine de l'enseignement musical, une réforme dont nos rénovateurs paraissent d'ailleurs s'être largement inspirés.

1.

# la réforme de l'enseignement musical en académie

# 1. Introduction

**M.** Jean-Pierre Grafé, Ministre de l'Enseignement artistique de la Communauté française a diffusé un communiqué de presse pour annoncer que le Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement de la Musique (1) avait approuvé « une proposition de révision des textes de base qui régissent l'enseignement musical subventionné des académies et écoles de musique ». Il est prévu qu'une structure nouvelle des cours sera expérimentée, l'année scolaire 1990-1991, dans un nombre limité d'établissements-pilotes qui sont invités à se porter candidats.

A l'issue de cette première phase, (1990-1991), les établissements-pilotes feront rapport, le Conseil de perfectionnement rendra un avis et le Ministre décidera de l'opportunité de poursuivre ou non l'expérience.

Le projet de réforme actuellement en période d'essai est évidemment lié, pour une part importante, au développement considérable qu'a connu l'enseignement musical « à horaire réduit » depuis la fin de la guerre 1940-1945. (2)

Une série de textes légaux ont progressivement

concrétisé ce développement et lui ont donné un cadre culturel; c'est d'abord l'arrêté royal du 26 mars 1954 qui détermine les conditions d'octroi des subventions aux académies, aux conservatoires communaux et aux écoles de musique selon deux catégories.

La loi du 14 mai 1955 régit les conditions de création et d'agrégation de l'enseignement artistique.

La loi du 29 septembre 1959 dite du pacte scolaire apporte aux établissements subventionnés d'enseignement musical de première catégorie un complément appréciable à nombre de ces dispositions organiques.

Enfin, la loi de restructuration d'enseignement secondaire du 19 juillet 1971 consolide définitivement le statut des académies en qualité d'établissements d'enseignement à temps partiel dit de promotion socio-culturelle à horaire réduit. L'arrêté royal du 8 janvier 1971 en organise les études selon deux niveaux soit un niveau secondaire inférieur groupant les degrés inférieur et moyen et un niveau secondaire supérieur groupant les degrés supérieur et d'excellence.

Un arrêté ministériel du 30 juin 1972 allait porter à

son sommet cette structure des Académies; il fut progressivement complété par le contenu des programmes des cours.

Il était devenu nécessaire de repenser la pédagogie issue des structures de cette réglementation. Depuis de nombreuses années déjà des idées nouvelles naissent et mûrissent chez les spécialistes les plus actifs suscitant des échanges et des projets dont « Orphée apprenti » s'est attaché à rendre compte. Cette remise en question et toute la réflexion qui en découle constituent l'objet de la présente réforme. Ouverture à la créativité, décloisonnement entre les matières enseignées, primauté de la formation artistique sur la technique, avec comme objectif premier le développement de la personnalité : autant d'idées-forces dont on retrouve trace dans la lettre que le Ministre Grafé adresse à tous les « culturels » de la Communauté pour présenter la réforme.

« Une réforme de l'Enseignement musical à horaire réduit est progressivement mise en place dans quelques académies et écoles de musique de notre Communauté depuis la rentrée scolaire 1990-1991.

Cette réforme trouve son origine, entre autres, dans une analyse des structures de notre enseignement réalisée par le Conseil de Perfectionnement de l'enseignement de la musique. Elle représente l'aboutissement naturel d'une réflexion pédagogique présente dans le milieu musical enseignant depuis une dizaine d'années déjà.

Elle est la constatation que *l'enseignement artistique ne peut se contenter de la seule maîtrise technique, mais doit favoriser le développement d'une personnalité heureuse et épanouie.* Pour chacun, l'expression artistique peut devenir un facteur d'intégration socio-culturelle. Elle peut également donner un réel sens à notre existence, au-delà du simple loisir et de l'agrément qu'elle procure. Ouverte à l'expression de genres différents et sensible au souci de créativité des tendances actuelles, la formation artistique trouvera sa vraie valeur dans la complémentarité de ses différentes disciplines.

L'enseignement musical que nous connaissons ne favorise pas complètement un développement artistique harmonieux. Ses structures et ses programmes se heurtent à plusieurs difficultés : une certaine confusion des âges, la diversité des motivations, l'inégalité du temps disponible et la variété des mi-

lieux socio-culturels de ses élèves.

Demain, un véritable esprit d'ouverture doit favoriser, plus encore qu'aujourd'hui, les initiatives pédagogiques et les spécificités locales, pour faire de chaque école et académie de véritables foyers de pratique et de curiosité artistiques.

Pour répondre à ces différentes préoccupations, trois modifications fondamentales des structures paraissent nécessaires. Tout d'abord, l'installation de deux types de formation: la formation « à finalité » destinée à ceux pour qui le passage à l'académie est une finalité en soi, c'est la majorité, et la formation de type « professionnel » qui vise ceux qui possèdent les dons évidents leur permettant d'envisager un jour un certain professionnalisme. Dans la section à finalité, un cycle spécial est réservé aux adultes. Ensuite, la mise en place d'une méthodologie d'apprentissage adaptée aux différents âges et niveaux de connaissance. Celle-ci est conçue comme une véritable formation artistique impliquant notamment une collaboration plus étroite entre le professeur d'instrument et le professeur de formation artistique (solfège). Une place plus importante est réservée aux cours d'instrument. Enfin, l'exercice de la liberté pédagogique de chaque établissement repose sur le principe du projet de classe; celui-ci permettra un meilleur suivi des élèves par une concertation permanente et des délibérations en Conseil de classe.

Ce fascicule a pour objet de vous informer succinctement sur les changements majeurs que cette restructuration implique.

Je souhaite qu'elle atteigne rapidement les objectifs visés et réponde ainsi aux souhaits exprimés depuis longtemps par les professeurs, les élèves et leurs familles. »





(1) Conseil de perfectionnement de l'enseignement de la musique.

L'arrêté royal du 5-11-1969 (Moniteur 11.2.1970) institue un Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement de la Musique (régime francophone). Ce Conseil examine toutes les questions relatives à l'enseignement de la musique et des arts de la parole. Il est chargé entre autres de donner son avis sur les projets de réformes de l'enseignement de la musique, sur les programmes des études musicales, de délibérer sur tous les objets intéressant les études et de faire au Ministre toute proposition utile à l'amélioration de l'enseignement de la musique. Le Conseil comprend (selon la formulation de 1969) le directeur général des Arts et des lettres (aujourd'hui administrateur général de la Culture et de la Communication), le directeur d'administration de l'Enseignement artistique, le directeur de chaque Conservatoire royal de musique (région francophone), le directeur de chaque établissement d'enseignement musical subventionné de niveau supérieur et de plein exercice, un représentant de la Chapelle Musicale Reine Elisabeth, un professeur de chacun de ces Conservatoires royaux, l'inspecteur de l'enseignement musical, un inspecteur d'éducation musicale (degrés inférieur et supérieur de l'enseignement secondaire), trois personnes compétentes en matière musicale, quatre membres choisis dans le personnel directeur et enseignant de l'enseignement musical subventionné à horaire réduit.

(2) Population scolaire des établissements d'enseignement musical communaux et libres subvention-

nés de 1ère catégorie (académies de musique)

Nombre d'élèves en	1980 : 79.854
	1981 : 78.399
	1982 : 79.726
	1983 : 79.607
	1984 : 80.169
	1985 : 79.328
	1986 : 62.836
	1987 : 62.189
	1988 : 61.620
	1989 : 64.122 + 6.227
	(2 <sup>ème</sup> catégorie: écoles de musique)
	1990 : 65.304 + 5.966
	(2 <sup>ème</sup> catégorie : écoles de musique)

Les chiffres repris ci-dessus représentent le nombre d'élèves réguliers inscrits au tableau n° 2 du mois de janvier (pour 78 établissements au 1.1.90). Il est à noter que depuis 1982, 8 écoles de musique ont été promues en 1ère catégorie (Braine-l'Alleud, Fontaine-l'Évêque, St Ghislain, Bouillon, Spa, Arlon, Baudour et Gosselies). On peut d'autre part constater l'impact important de la suppression au 1er janvier 1986 de l'enseignement dit « intégré » c'est-à-dire l'enseignement qui était dispensé dans les classes de l'enseignement primaire par des professeurs d'académies. Cette suppression se traduit par une diminution du nombre d'élèves de 16.492 unités par rapport à janvier 1985. Une partie de ces élèves sont actuellement inscrits dans les « ateliers d'éveil » ou en solfège préparatoire.



## 2. Les objectifs d'une réforme : déclaration d'intentions

**C**'est en annexe à une circulaire du 12 juin 1990 portant appel au volontariat des établissements-pilotes que l'on trouve exposés d'une manière exhaustive à la fois les objectifs et les mécanismes du projet à mettre en oeuvre, tels qu'ils sont énoncés par le Conseil de perfectionnement de l'enseignement de la musique.

### A. Notre enseignement : Pourquoi ? Quoi ? A qui ? Comment ?

1. Si une petite minorité des élèves atteint le niveau de fin d'études dans nos établissements, notre réflexion doit davantage que par le passé s'intéresser à la formation des autres étudiants. Pour eux, comme pour les autres, l'expression artistique doit avoir une incidence sur la formation de leur personnalité et sur leur intégration socio-culturelle.  
Le pourquoi est la question philosophique qui

devrait se poser avant tout engagement pédagogique. Pourquoi va-t-on enseigner ? Quels objectifs vise-t-on et qu'est-ce qui les justifie ?

Le pourquoi de l'enseignement artistique c'est, en fin de compte, la conséquence de l'idée que l'on se fait de l'art et de la fonction de l'artiste. Plutôt que de considérer l'art comme d'agrément, sorte de mobilier des loisirs minimisé dans sa fonction sociale et réduit à un moyen de plaisir, on peut, à l'inverse, considérer qu'il peut donner un sens à l'existence de l'homme, besoin particulièrement impérieux dans une société hyper-technologique et commerciale.

De ce fait, l'enseignement artistique ne peut se ramener à la seule acquisition d'une technique mais doit viser l'élaboration d'une personnalité, heureuse de l'être.

2. La notion de formation artistique est évidemment à définir dans un cadre plus large et plus efficace que la seule formation technique.

Une place importante doit être réservée à la sensibilisation, à l'expression artistique dans des ensembles de genres différents, aussi bien en

musique, danse ou arts parlés.

Le patrimoine, les tendances actuelles et la créativité sont à prendre en compte avec une attention toute particulière.

Du pourquoi dérive le quoi, c'est-à-dire la question des contenus de l'action pédagogique. Ils peuvent se ramener à un bagage de savoir-faire acquis par imitation et répétition et s'accompagnant d'un minimum de savoir intellectuel. Si l'on vise un autre objectif, il faut que la profession technique se double constamment d'un développement de la conscientisation artistique.

Il est souhaitable que les méthodologies pratiques ne prennent pas un caractère exclusivement analytique, trop souvent axé sur l'imitation-répétition et sur l'utilitarisme immédiat.

Cette manière de faire aboutirait au compartimentage de l'information à une époque où les progrès de la connaissance, dans quelque domaine que ce soit, ne peuvent se faire que dans la complémentarité des disciplines.

## B. Analyse critique de l'organisation actuelle de notre enseignement

### - L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE. POURQUOI ?

Les objectifs de l'enseignement musical à horaire réduit ne sont pas clairement définis dans les textes réglementaires. L'examen de l'A.M. du 30.6.72 fait cependant apparaître que les finalités qu'il propose se ramènent, en quelque sorte, à orienter les élèves vers d'éventuelles études dans l'enseignement supérieur artistique. D'autre part, cette orientation favorise pratiquement des méthodes pédagogiques trop exclusivement concentrées sur la technique, mises au service de la simple reproduction des oeuvres du passé, aux dépens d'une véritable assimilation du langage tonal propre à ces oeuvres et de la découverte d'autres langages musicaux.

Il en résulte que les études proposées ne permettent pas toujours aux élèves de continuer eux-mêmes leur développement artistique au sens plein du terme. Or, au moment où l'évolution

technologique conduit à la réduction du temps de travail nécessaire à la survie des individus, l'organisation du temps libre personnel apparaît comme la condition du « bien-vivre » et de l'équilibre intérieur de chacun d'entre eux.

On peut également déplorer que certains établissements vivent trop souvent repliés sur eux-mêmes et participent trop peu à la vie artistique locale. La récente mise en place de « projets pédagogiques » ne répond que partiellement à ce constat de carence et il est dès lors indispensable de rechercher des solutions plus adéquates.

### - L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE. POUR QUI ?

Les structures et programmes proposés par l'A.M. du 30.6.72 s'adressent à une population scolaire homogène. Or, tel n'est pas le cas. En effet, l'hétérogénéité est particulièrement marquée dans notre enseignement où, à la confusion des orientations culturelles et pré-professionnelles, s'ajoutent :

- 1° la confusion des âges, car cet enseignement secondaire groupe non seulement des enfants de six ans (stade pré-opératoire), des enfants de huit à douze ans (stade opératoire concret), des adolescents (stade des opérations formelles) - selon la classification de PIAGET - et des adultes dont certains d'âge avancé.
- 2° la diversité des motivations des élèves et de leurs parents, motivations qui ne sont d'autre part que partiellement prises en compte et qui ont fortement évolué depuis 1972.
- 3° l'inégalité du temps que les élèves peuvent consacrer à leur formation artistique.
- 4° la variété des milieux géo- et socio-culturels.

Cette hétérogénéité qui se manifeste dans de multiples classes pose directement le problème de l'adaptation des méthodes, du respect des stades de compréhension, bref de tout ce qui peut se produire avec efficacité pédagogique sur le plan fondamental du développement psychologique. Ceci nous amène à aborder le point suivant.

### - L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE. QUOI ? COMMENT ?

Il s'agit d'examiner les contenus et l'action pédagogique de notre enseignement et de rechercher les raisons pour lesquelles celui-ci ne semble pas toujours atteindre ses objectifs et entraîne de nom-

breux abandons d'élèves.

\* La lecture des programmes actuels de Musique et d'Arts de la Parole pourrait laisser croire que ceux-ci ne promeuvent pratiquement que la simple restitution du répertoire passé. Ces programmes, s'ils sont appliqués à la lettre par des esprits peu curieux risquent de confier ainsi à notre patrimoine le rôle de matériau unique de notre pratique musicale, alors même que la relecture de ce patrimoine, opérée avec les approches stylistiquement adéquates de chacune de ses étapes, ne peut qu'inciter à découvrir avec joie et intelligence la multiplicité de l'art et des pratiques artistiques de nos contemporains.

Conçus d'autre part comme une éventuelle préparation aux programmes des Conservatoires Royaux et appliqués malgré tout à tous ces programmes ne semblent pas toujours rencontrer les motivations des jeunes élèves, risquant ainsi d'oblitérer leur créativité et leur sensibilité artistique.

\* Ces programmes font implicitement référence à des procédés méthodologiques et font par conséquent peu de cas de la liberté des méthodes pédagogiques d'ailleurs préconisée par la loi du 29.5.59 et l'A.M. du 10.3.54.

\* Les structures s'organisent par superposition d'acquis dans un système de compartimentage des disciplines. La complémentarité et l'interpénétration des diverses disciplines théoriques, vocales et instrumentales ne sont pas toujours prises en considération par les structures actuelles, ce qui met en cause l'efficacité de la formation d'ensemble.

\* Le chant qui devrait être à la base de toute formation musicale reste le parent pauvre de notre enseignement. Sous sa forme collective, il est trop souvent dispensé par des professeurs insuffisamment formés. Sous sa forme individuelle, il est conçu comme une spécialisation tardive.

\* Sans autre alternative, les examens et concours peuvent instaurer un esprit de compétition parfois néfaste à la bonne évolution artistique des candidats.

\* La notion d'échec sera aussi à repenser. Par ailleurs, le fait de juger nos élèves à une date imposée et ce, par des techniciens étrangers à la vie réelle de l'établissement (l'avis du professeur n'étant pas toujours pris en considération) est aussi à reconsidérer. Ces jurys risquent d'entrete-

nir un nivellement des objectifs et parfois un blocage pédagogique.

\* Les conditions d'âge minimum requis ont été arbitrairement établies et peuvent être revues pour autant que des méthodes pédagogiques adaptées soient simultanément proposées aux professeurs ayant en charge les plus jeunes élèves.

\* L'actualisation de la formation des maîtres doit être menée simultanément à la mise en application de la réforme préconisée.

## C. Objectifs des nouvelles structures

L'analyse critique des structures actuelles conduit naturellement à proposer certains aménagements, éclairés par les objectifs suivants :

1. Les structures et les programmes seront avant tout guidés par un esprit d'ouverture, favorisant les initiatives pédagogiques et les spécificités locales. Les esprits curieux et entreprenants s'y sentiront à l'aise, heureux - quelquefois - de sortir d'un incognito forcé. Les moins imaginatifs y trouveront des propositions assez claires pour pouvoir fonctionner valablement.

En outre, les textes prendront en considération l'hétérogénéité du public concerné (âge, motivation, disponibilité).

Enfin, les nouvelles structures feront preuve de réalisme, en tenant compte des potentialités d'application (blocage budgétaire).

2. Tout sera mis en oeuvre pour aider nos établissements à résoudre plus valablement encore que par le passé le problème de la cohabitation...

a) des candidats à la formation de finalité, majoritaires, qu'il faudra rendre sensibles à la multiplicité des langages et des pratiques artistiques passées et actuelles.

(A cette curiosité systématique, élément essentiel d'une véritable culture artistique, se joindra un bagage technique fondamental mais pleinement assimilé, permettant à l'élève de poursuivre son cheminement personnel au terme de ses études).

b) des candidats à la formation de type pré-professionnel. Si les critères qualitatifs valables

pour l'amateur restent de mise (élargissement des horizons, bases techniques solidement et intelligemment acquises), les programmes ménageront en outre pour ces élèves la mise en place de plages horaires quantitativement adaptées à l'attention que mérite leur choix.

3. S'il est souhaitable, à long terme, que les enseignants fassent preuve d'une certaine polyvalence (et deviennent de ce fait des maîtres à part entière, renouant ainsi avec une tradition séculaire), les nouvelles structures viseront dès maintenant un enseignement intégré, dans lequel le cloison-

nement des matières, inévitable au début, né de la situation présente, sera réduit au maximum et vécu dans l'esprit d'une véritable complémentarité.

4. Tous les établissements artistiques veilleront à sortir du simple rôle de dispensateur de cours pour devenir (comme certains le sont déjà aujourd'hui) de véritables foyers de pratique et de curiosité artistiques, catalyseurs de la vie culturelle locale. Certaines dispositions dans les programmes devront les y aider.



### 3. Propositions de nouvelles structures

**L**e Conseil de perfectionnement a énoncé aussi les dispositions qui lui paraissent de nature à concrétiser sa « Déclaration d'Intentions ».

Le Conseil précise à ce point de son rapport, que les dites structures tiennent compte du caractère de plus en plus hétérogène de la population scolaire, de l'évolution des goûts et des mentalités, de l'encombrement de certains cours dû au blocage des quotas d'heures, ainsi que du besoin d'éclairer les structures d'enseignement pour les résultats des recherches récentes concernant la psychologie développementale de l'enfant. Le Conseil de perfectionnement s'est dit conscient que l'application des structures nouvelles ne peut se concevoir sans l'abandon de certaines habitudes individuelles; il a insisté sur l'impérieuse nécessité de favoriser l'éclosion de la notion d'équipe pédagogique, de manière à mettre en évidence les rapports entre la formation artistique et la pratique instrumentale.

Enfin il a noté que la mise en place des nouvelles structures n'empêchait pas le maintien de l'organisa-

tion de cours spécifiques : écritures, ensembles vocal et instrumental, musique de chambre vocale ou instrumentale, histoire de la musique etc.

#### Propositions de structures nouvelles pour l'enseignement musical dans les académies et écoles

##### I. SECTION A FINALITE

A. Formation artistique (reconversion des cours de solfège)

##### 1) Objectifs

D'une manière active et non magistrale, les cours d'éducation artistique poursuivent trois objectifs :

- a) sensibilité à l'art musical
- b) développement des aptitudes de chacun
- c) acquisition de connaissances

##### 2) Moyens mis en oeuvre

- \* Audition musicale active.

- \* Chant, y compris des éléments de formation vocale et la lecture textuelle.
- \* Ouverture systématique aux références vivantes (répertoire et créations).
- \* Développement de l'oreille musicale (oreille harmonique et mélodique, perception des formes, audition interne, reconnaissance des timbres, etc...).
- \* Exploration du domaine temporel et rythmique.
- \* Sollicitation de la curiosité à toutes les formes du langage musical (modalité, musiques du monde, jazz, musique concrète, etc...)
- \* Travail de la créativité (celle-ci n'étant pas forcément associée à l'aléatoire mais plutôt au processus suivant :
  - 1° permettre aux élèves de formuler des propositions personnelles;
  - 2° accepter qu'elles soient provisoires et que les élèves en assument la responsabilité;
  - 3° conduire expérimentalement ces solutions provisoires vers des formes correctes).

### 3) Remarques

- a. La section préparatoire (6-7 ans) consiste en une introduction au monde sonore. D'autres activités artistiques peuvent même y être intégrées (arts parlés, arts plastiques, expression corporelle). Cette section, lieu de découverte et d'émerveillement, laisse de côté les tentatives techniques (voir chapitre IV).
- b. Idéalement, le travail d'éducation artistique décrit en 1) et 2) ne peut se concevoir valablement que dans des groupes restreints.
- c. De plus, ce travail ne prend son sens véritable qu'avec une collaboration constante et efficace, entre le professeur d'éducation artistique et le professeur d'instrument (décloisonnement des matières, attitudes communes des professeurs face à des objectifs communs).

### 4) Programmes

- \* Section préparatoire : voir point 3 a) supra et chapitre IV;
- \* Autres années d'études : se référer au point 2) supra relatif aux « moyens mis en oeuvre » de façon à ce que l'élève arrivant au terme de ses études atteigne un niveau lui permettant de

poursuivre son cheminement artistique (compréhension et lecture musicale d'un niveau technique égal à celui atteint par l'élève terminant actuellement son degré supérieur).

### 5) Evaluation

Le professeur établit une fiche individuelle et organise un contrôle trimestriel.

Au terme de chaque année d'études, un Conseil de Classe composé du chef d'établissement, des professeurs de formation artistique et instrumentale ou vocale décide du passage de l'élève dans la classe supérieure ou d'une éventuelle réorientation de celui-ci.

## B. Formation instrumentale et/ou vocale

### 1) Objectifs

L'initiation à la pratique du chant ou d'un instrument, conçue sur *des bases saines et assimilées sans précipitation*, doit conduire l'élève à un certain degré d'autonomie dans l'exploration du répertoire.

Pour ce faire, l'accent est mis sur le respect de *l'évolution parallèle* des trois facteurs qui caractérisent une bonne exécution musicale :

1. *sensibilité*
2. *compréhension du texte*
3. *technique adaptée*

### 2) Remarques

- \* La formation instrumentale ou vocale n'est pas obligatoire.
- \* En début d'année, le professeur propose un *projet de classe*. Le caractère semi-collectif de son enseignement tiendra compte :
  - du type d'instrument
  - du nombre d'élèves et de leur niveau
  - de leur âge
  - de leur disponibilité et de leurs motivations.

Exemples d'organisation possible :

soit les élèves A - B - C - D - E - F

Nbre d'heures	Nbre d'élèves	Répertoire technique de lecture	Ensemble	Répertoire technique de lecture
1	2	A	A B	B
2	4	A B	A B C D	C D
3	6	A B C	B C D F	D E F

- \* Les cours d'instruments éventuels destinés aux enfants de moins de huit ans ne seront abordés qu'avec énormément de prudence (choix approprié) et tiendront compte des éléments présentés au Chapitre 1.

### 3) Programme

- \* Les trois types d'activités abordées au cours d'instrument (répertoire, technique de lecture, musique d'ensemble) ne sont pas forcément pratiqués à tous les cours (horaire modulable).
- \* Le contenu du programme (oeuvres) doit être réellement adapté à l'élève.
- \* L'accent sera mis davantage que par le passé sur l'extension du répertoire et sur sa bonne assimilation à chaque étape du progrès de l'élève (Exemple : pour les pianistes, n'aborder les inventions à 3 voix de Bach qu'après le travail de nombreuses inventions à 2 voix). Il en résulte que le niveau technique du répertoire atteint en fin d'études sera fonction des possibilités réelles de chacun et que l'objectif final proposé (ex. Prélude et Fugue, pour les pianistes) ne sera pas forcément atteint par tous.

La progression technique et musicale de chaque niveau est déterminée en fonction du contenu des programmes repris par l'arrêté ministériel du 30 juin 1972.

En outre :

- \* un esprit d'ouverture et de découverte préside au choix du répertoire. Chaque période stylistique est abordée dans le respect de son caractère spécifique (ex. exactitude de l'ornementation dans la musique du 18ème siècle);
- \* la littérature du 20ème siècle, et plus particulièrement de nos contemporains, doit occuper une part appréciable du travail de l'année (et donc, de l'évaluation de fin d'année);
- \* le travail de pièces non répertoriées dans le domaine classique (jazz écrit, musique du monde ...) ou faisant appel à des pratiques inhabituelles d'accompagnement, créations personnelles, pièces avec récitant ...) est non seulement admis mais, si possible, encouragé;
- \* en fonction de ce qui précède, le professeur est invité à proposer en début d'année scolaire

un programme d'études pour sa classe qui devra être approuvé par le chef d'établissement.

### 4) Evaluation

- \* Un Conseil de classe composé du chef d'établissement et du professeur titulaire organise un contrôle sous forme d'audition(s) au terme des 1ère, 2ème, 3ème, 5ème, 7ème et 9ème années d'études.
- \* Un Jury composé du chef d'établissement, du professeur titulaire et d'un professeur technicien du cours, étranger à l'école, auditionne les élèves au terme des 4ème, 6ème, 8ème et 10ème années d'études.
- \* Il est souhaitable que toutes les épreuves précitées se déroulent en public ou soient organisées dans le cadre d'un spectacle.
- \* La connaissance des matières visées par l'épreuve technique prévue par l'A.M. du 30.6.1972 peut être contrôlée par le Chef d'établissement lors des visites de classes.

## II. SECTION DE TRANSITION

(formation de type préprofessionnel)

### A. Admission

La section de transition doit pouvoir accueillir les élèves dont l'objectif personnel est d'atteindre un stade de développement artistique capable de les mener au seuil *d'études musicales* supérieures (la déclaration de la volonté d'une *profession* artistique n'étant pas forcément obligatoire). Cependant, toutes les garanties devront être prises afin d'éviter une orientation malencontreuse :

- 1) Avis collégial du directeur de l'établissement et de tous les professeurs ayant côtoyé l'élève. Les qualités musicales et psychologiques (persévérance, capacités de travail, etc...) seront prises en compte.
- 2) Entretien avec l'élève et avec ses parents et, en cas de nécessité, organisation d'un examen d'admission.

### B. Formation artistique et théorique (reconversion des cours de solfège)

#### 1) Objectifs

- \* Les objectifs valables pour les élèves suivant la section à finalité restent à fortiori d'application. Cependant, la section offre l'occasion d'un approfondissement de la connaissance



du langage musical :

- lecture des formes variées de partitions
- analyse harmonique et formelle
- formation vocale perfectionnée
- pratique de l'harmonie écrite et au clavier
- étude du contexte socio-culturel des répertoires abordés.

\* Il est également tenu compte des exigences musicales bien précises des examens d'entrées aux établissements artistiques supérieurs (Conservatoires Royaux, IMEP, ...).

## 2) Remarques

\* S'il est souhaitable que, dans le futur, le contenu de ce programme soit pris en charge par un professeur polyvalent (un maître à part entière, renouant avec une tradition séculaire), il est clair qu'il faudra au début solliciter les professeurs actuellement en place (solfège, harmonie, histoire, chant ...).

En conséquence, un *travail d'équipe* de ces différents professeurs (associant également le professeur d'instrument et de musique de chambre) s'avère tout à fait indispensable. Ce n'est qu'à ce prix qu'on éliminera le statisme, résultat d'un cloisonnement des matières.

\* Dans le cadre de la formation artistique, l'importance du temps réservé à chaque activité (et donc, à chaque professeur) est à préciser dans un projet global (horaire modulable).

## 3) Programmes

\* Se référer aux programmes repris par l'arrêté ministériel du 30 juin 1972 (y compris pour les deux dernières années au programme du cours de solfège de perfectionnement) en visant les objectifs repris au point 1) supra.

## 4) Evaluation

\* Un Conseil de classe composé du chef d'établissement et des professeurs titulaires décide au terme de chaque année d'étude du passage de l'élève dans la classe supérieure.

## C. Formation instrumentale et/ou vocale

### 1) Objectifs

Il est clair que l'élève inscrit dans la section de transition doit pouvoir aborder progressivement un répertoire dont l'accès est l'une des exigences de toute activité musicale profession-

nelle. Cependant, cela ne peut masquer l'importance de l'objectif prioritaire : amener l'élève sur la voie du *rapport harmonieux* entre sa capacité de clairvoyance (« vie intérieure » : conscience, intelligence et sensibilité musicales) et l'évolution de ses acquis techniques (voir I, B, 1).

### 2) Programme

Voir section à finalité.

### 3) Evaluation

Au terme de chaque année d'études, un jury composé du Chef d'établissement, du professeur titulaire et d'un professeur technicien du cours, étranger à l'école, cote les élèves lors d'un examen à huis clos et d'un concours public (sur un total de 100 points).

Lors de l'examen à huis clos, le Jury cote l'élève sur un total de 25 points. L'élève qui n'obtient pas 18 points à cette épreuve, ne peut se présenter au concours public.

Les diplômes sont délivrés conformément aux dispositions de l'article 17 de l'A.M. du 30.6.1972.

## D. Musique de chambre

### 1) Objectifs

La musique de chambre, indispensable au développement de l'écoute et à l'extension de la connaissance du répertoire, peut bien entendu réunir des élèves des sections à finalité et de transition, pour peu que l'adéquation de leur développement musical s'y prête. Ce cours est aussi le lieu d'expérimentation des formules d'ensembles les plus variées, au service de la découverte des esthétiques et des pratiques passées et actuelles.

### 2) Programmes

\* En fonction des possibilités de chaque établissement, le cours pourra s'organiser à raison de 2 heures tous les 15 jours par regroupement de 4 élèves minimum.

\* Chaque année, les élèves étudient 3 oeuvres d'époques différentes, dont une du 20ème siècle.

### 3) Evaluation

Un Conseil de classe composé du Chef d'établissement et des professeurs titulaires organise un

contrôle sous forme d'épreuve publique.

### III. SECTION ADULTES

#### A. Formation artistique et théorique (reconversion des cours de solfège)

##### 1) Objectifs

Cette formation doit répondre davantage à l'urgence. Sans négliger l'aspect artistique de cette formation, on permettra aux élèves, par le biais d'exercices appropriés, d'accéder en trois degrés au niveau musical auquel ils souhaitent arriver (et auquel ils sont capables de prétendre). Les motivations sont donc considérées avec attention et constituent l'élément déterminant dans la conception du programme de chaque groupe (projet de classe). Les moyens mis en oeuvre s'inspirent de ceux énumérés en I, A, 2.

##### 2) Programmes

Se référer aux programmes repris par l'arrêté ministériel du 30 juin 1972 en visant les objectifs repris au point 1) supra de façon à conduire l'élève au terme de ses études au niveau de lecture de l'élève terminant actuellement son degré moyen B.

##### 3) Evaluation

Voir section à finalité.

#### B. Formation instrumentale et/ou vocale

##### 1) Objectifs

Ce cours s'organise dans l'esprit développé plus haut, à savoir, des cours semi-collectifs, le professeur ayant le souci de faire travailler l'étudiant dans le répertoire qu'il souhaite aborder.

L'étudiant adulte ayant terminé son cycle et désirent poursuivre ses études est orienté vers des structures collectives (ensembles vocal et instrumental, musique de chambre, « projets pédagogiques », etc...).

##### 2) Programmes

Voir section à finalité.

##### 3) Evaluation

Un Conseil de classe composé du chef d'établis-

sement et du professeur titulaire organise un contrôle sous forme d'audition(s) au terme de chaque année d'études. Ces auditions ne seront pas nécessairement publiques.

### IV. IMPORTANCE DE L'APPLICATION DES RECHERCHES PEDAGOGIQUES RECENTES DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL

#### A. Recommandations générales

Deux principes fondamentaux sous-tendent l'esprit de nos propositions.

1° Pour les enfants de 6 à 12 ans, période où la logique adulte n'est pas atteinte, les stratégies pédagogiques à mettre en oeuvre doivent être soucieuses des données de la psychologie développementale.

2° A tous les niveaux d'âges et quel que soit le cycle, les apprentissages musicaux doivent tenir compte de la bilatéralisation cérébrale. Si l'hémisphère gauche régit tout ce qui est relatif aux acquisitions de rythme, de la théorie et de la précision motrice, l'hémisphère droit contrôle la compréhension mélodique, l'expressivité et, d'une manière générale, le sens musical. Une assimilation complète des données musicales ne peut résulter que de la collaboration des deux hémisphères. Il y a danger à ne pratiquer que des stratégies pédagogiques qui ne solliciteraient que l'un d'entre eux. (Voir à ce propos le livre de J. DESPINS : *Le cerveau et la musique*, éditions Christian Bourgois, Mayenne, 1986).

#### B. Recommandations pour le niveau préparatoire

A ce niveau, les principes évoqués plus haut acquièrent une importance toute particulière. L'enseignement doit être basé, non sur des données musicales conventionnelles, mais bien sur l'éducation au monde sonore en général et à l'affinement sensoriel et moteur. Il s'agit de *préparer* l'accession future aux paramètres musicaux conventionnels en acceptant d'utiliser des paramètres provisoires liés, de façon *imagée* à l'expression corporelle. Proscrire toute hâte, toute précipitation.

## SECTION ADULTES

## SECTION DE TRANSITION

Ancienne appellation	Formation artistique et théorique	Formation instrumentale et/ou vocale	Niveau d'enseignement	Ancienne appellation	Formation artistique et théorique	Musique de chambre	Formation instrumentale et/ou vocale	Niveau d'enseignement
Inférieur	1. Ad. (2 h/s)	1. 1/2 h/s/élève	cycle secondaire	Supérieur I	1. 12-14 ans (3h/s)	1. 1/2 h/s/él.	1. 1 h/s/él.	cycle
Moyen I	2. Ad. (2 h/s)	2. 1/2 h/s/élève	inférieur	Sup. II	2. 13-15 ans (3 h/s)	2. 1/2 h/s/él.	2. 1/2 h/s/él.	secondaire
Moyen II	3. Ad. (2 h/s)	3. 1/2 h/s/élève	cycle secondaire	Excellence	3. 14-15 ans (3 h/s)	3. 1/2 h/s/él.	3. 1 h/s/él.	
	fin de cycle	4. 1/2 h/s/él.	supérieur	Perf. I	4. 15-17 ans (3 h/s)	4. 1/2 h/s/él.	4. 1 h/s/él.	supérieur
				Perf. II	5. 16-18 ans (3 h/s)	5. 1/2 h/s/él.	5. 1 h/s/él.	
					fin de cycle			

## SECTION A FINALITE

Ancienne appellation	Formation artistique	Formation instrumentale et/ou vocale	Niveau d'enseignement
Préparatoire	1. 6 ans (1 h/s) 2. 7 ans (1 h/s)	admission 8, 9 ou 10 ans	cycle
Inférieur	1. 8 - 10 ans (1 h/s) 2. 9 - 11 ans (1 h/s)	admission 11-12 ans ou 13 ans	secondaire
Moyen I	3. 10 - 12 ans (1 h/s) 4. 11 - 13 ans (1 h/s)	admission 14 ou 15 ans	inférieur
Moyen II	5. 12 - 14 ans (1 h 30/s) 6. 13 - 15 ans (1 h 30/s)	1. 14 - 15 ans (1 h 30/s) 2. 15 - 16 ans (1 h 30/s)	7. 1/2 h/s/él. cycle
Supérieur	7. 14 - 16 ans (1 h 30/s) 8. 15 - 17 ans (1 h 30/s)	3. 13 - 15 ans (1 h 30/s) d'entrer en Adulte 2 <sup>ème</sup> année	secondaire supérieur
	fin de cycle	A 16 ans possibilité de rejoindre les 14 - 16 ans (4 <sup>ème</sup> année)	



## 4. Les expériences-pilotes : premières impressions

**S**ept académies et/ou écoles de musique participent à la phase expérimentale. On notera qu'elles représentent, géographiquement s'entend, les quatre provinces et le Brabant wallons. Il s'agit de l'école de musique d'Eghezée, et des académies d'Amay, Bouillon, Dinant, Farciennes, Hannut et Wavre.

Sept : est-ce trop, beaucoup trop, comme le pensent, avec de solides arguments à l'appui, d'émittants spécialistes tel Jean-Claude Baertsoen. N'eût-il pas été souhaitable qu'une expérience au moins ait lieu dans une grande ville ?

Des questions aujourd'hui dépassées par le cours des événements, et sans doute secondaires, l'essentiel étant, en définitive, que la réforme soit concrètement engagée, la première phase expérimentale devant permettre pour l'avenir les ajustements qui s'imposeraient.

On trouvera ci-dessous les réactions recueillies auprès des directeurs des établissements-pilotes, au terme d'une première période de trois mois, évidemment insuffisante pour hasarder sur des bases sérieuses une évaluation et un pronostic à long terme. Certes les débuts ont été marqués ici et là par

des difficultés pratiques de divers ordres. Cependant, les directeurs sont unanimes pour reconnaître :

- \* que le texte officiel traite des objectifs pédagogiques à long terme, distingue les motivations des élèves, substitue au concept de qualité d'une musique, celui de la qualité de son approche;
- \* qu'un stimulant est donné au professeur pour repenser fondamentalement et dans une liberté pédagogique plus grande, la philosophie même de notre enseignement;
- \* que les décloisonnements entre les disciplines sont une excellente chose;
- \* que le projet de classe des professeurs d'instruments a permis de créer de nouveaux contacts entre les élèves et l'instauration d'un véritable esprit de classe.

### Ecole de musique d'EGHEZEE

Pour la première fois, sans doute, un texte officiel traitant de l'Enseignement Artistique définit des

objectifs pédagogiques à long terme, distingue les motivations des élèves, substitue au concept de qualité d'une musique celui de la qualité de son approche. Nous n'avons pas voulu manquer l'occasion de les mettre en application et, à ce jour, personne chez nous ne le regrette. Les pièges existent cependant. Ainsi, le texte contient quelques précisions dans la manière de faire. On ferait pourtant fausse route en lui donnant valeur de méthode. Au contraire, ce texte n'a d'autre prétention pédagogique que de stimuler l'imagination.

Il a donc été nécessaire de réunir les professeurs et de préciser ensemble un mode d'action « instrument - formation musicale ». Ainsi, à titre d'exemple, l'option choisie par notre école pour la première année d'études a été l'établissement d'un répertoire simple, commun à la formation musicale et à tous les instruments, découvert par les élèves, sans le secours de la lecture mais par un travail auditif intense (pas d'imitation visuelle) et associant la dimension corporelle aux paramètres temporels (pulsation, rythme, notion d'entités temporelles).

Ce travail des fondements de la pratique musicale, s'il a quelque peu effrayé certains professeurs au début (la participation est davantage sécurisante), a rapidement provoqué chez eux un mouvement de bascule : de l'inconnu sont nés la découverte et le goût de celle-ci.

Et les élèves ? Nous mentirions en cachant les réactions parfois négatives face à l'allongement des études. Certains élèves, en avant-dernière année de Formation musicale l'an dernier, ont rejoint en septembre des établissements traditionnels. Phénomène naturel, par ailleurs largement compensé par la venue d'élèves de ces derniers établissements, curieux d'une approche différente de l'apprentissage musical. Le principe des équipes de 2 ou 3 instrumentistes et des groupes restreints de Formation Musicale a, quant à lui, rencontré sans tarder un réel enthousiasme chez élèves et enseignants.

Une évaluation régulière permettra sans doute en juin 91 de tirer certaines conclusions. Mais une chose est d'ores et déjà établie : même si l'expérience montrait la nécessité de modifier tel ou tel point du texte de réforme, la volonté qui l'anime de rendre responsables les professeurs (projet de classe) garantit à coup sûr une activité imaginative

permanente.

A ce titre, l'esprit du texte des réformes est le meilleur rempart contre l'installation d'une douce route pédagogique dans le domaine humain qui, justement, la supporte le moins.

## Académie d'AMAY

Après quelques semaines seulement d'application, dresser un premier bilan pédagogique de la « réforme » s'avère bien évidemment impossible. Il est clair cependant que la mise en place des nouvelles structures d'enseignement a posé un certain nombre de problèmes pratiques nécessitant parfois des modifications de l'organisation interne propre à chaque école, voire même quelques accommodements avec les textes officiels.

Il était d'ailleurs prévisible et normal qu'il en soit ainsi dans le cadre formel d'une expérimentation. De même, le contenu pédagogique de la réforme engendre une révision profonde de plusieurs paramètres de notre enseignement (objectifs à terme, adaptation des programmes, méthodes d'évaluation ...) ainsi que quelques interrogations légitimes sur l'efficacité de certaines mesures proposées (grilles horaires, classes d'âges ...).

Ceci ne remet certainement pas en cause l'esprit fondamental de cette réforme qui offre au moins, parmi d'autres, le mérite de prendre en compte et en charge les spécificités des diverses catégories d'étudiants fréquentant nos établissements. Et plutôt que d'alimenter une polémique stérile, tout ce qui précède devrait, à mon sens, nourrir une réflexion collégiale tant sur le fond que sur ... les formes.

Un début de véritable éducation humaniste ainsi que le « mieux vivre » la musique de nos élèves s'obtiendront à ce prix.

## Académie de WAVRE

Depuis plusieurs années, je suis confrontée à un sérieux problème de « quota », dont je redoute les effets négatifs à court et à moyen terme. Mon principal objectif, double, réside dans la défense de l'emploi et la qualité pédagogique; tous deux indissociables

pour moi en symbiose parfaite. Pour résoudre le problème au niveau des « moyens financiers », j'ai estimé devoir trop céder à un retour aux sources « pour qui, pour quoi, comment ? » et « aussi dans le but d'essayer de faire mieux avec les moyens actuels », j'ai demandé l'expérimentation de la réforme pédagogique proposée par le Cabinet de Monsieur le Ministre GRAFE.

Le cours de solfège, actuellement intitulé « cours de formation artistique », convient tant aux professeurs de solfège qu'aux élèves et leurs parents, en raison de son appellation reflétant l'objectif d'ouverture plus large que le contenu de l'ancien « solfège » tant boudé par la majorité des élèves, voire des nouveaux. Certes, le problème de lecture, à mon sens toujours très important, n'est pas ignoré. A ce sujet, malgré toute l'évolution pédagogique, je reste persuadée que le travail personnel, journalier de l'élève ne sera jamais remplacé par le professeur extraordinaire ni la méthode ou le moyen miraculeux ! Les classes sont moins peuplées (en moyenne 15 élèves contre 40 et plus, et plus homogènes) en raison de l'âge des élèves, le tout à la satisfaction unanime. Dès l'âge de douze ans déjà, les élèves particulièrement doués et motivés peuvent opter pour une formation théorique et instrumentale nettement plus intense.

Le cours d'instrument maintient la demi-heure individuelle, mais pour la plus grande majorité des élèves, l'heure de présence déjà mentionnée est effectivement respectée. A côté d'un travail rigoureusement technique partagé entre deux élèves séparément, le professeur peut imaginer des travaux de groupes en fonction de son projet de classe personnel.

Les journées pédagogiques sont prévues traitant des aspects très diversifiés de la pédagogie musicale, en rapport direct avec la vie sur le terrain. Je retiens particulièrement la notion de créativité lors d'exercices d'improvisation tant mélodiques que rythmiques. Ceux-ci apportent des moyens très concrets pour découvrir et utiliser au maximum le matériau sonore, de telle sorte qu'au départ d'un ou deux sons, déjà, il y a matière à travailler un rythme, une sonorité précise, une forme à l'état d'embryon « d'inventer par le jeu » ... de conclure que l'on a pas tout dit en do majeur.

Ainsi, pour cette exploration préalable du matériau sonore, l'élève est mieux préparé pour construire son travail dans le but, d'interpréter une oeuvre d'un compositeur, qu'il pourra ainsi mieux situer dans l'histoire du langage musical.

Ces journées pédagogiques (dites de recyclage), trop courtes, consolident l'enseignement traditionnel reçu, par l'approche sous un angle différent, invitant davantage à une participation active, personnelle. J'estime que l'enseignant doit parfaire ses connaissances tout au long de sa carrière. Pour moi, l'idée de « Maître » réside dans l'acquisition perpétuelle de connaissances nouvelles dans les secteurs justifiés. « L'art est beau lorsque le coeur, l'esprit et la main travaillent ensemble ». « La connaissance engendre la liberté ».

## Académie de BOUILLON

### LA REFORME ...

Bien qu'étant « opposé » pour ne pas dire « hostile » à l'application de cette réforme, je dois reconnaître que depuis le mois de septembre, ça bouillonne ... à Bouillon.

Sur le terrain, la réforme nous a permis de mieux répartir les cours de formation artistique. C'est ainsi qu'une section adulte s'est ouverte dans quatre succursales. D'une manière générale, les élèves recueillent un enseignement plus diversifié, plus ouvert, des cours individuels et/ou semi-collectifs plus personnalisés et plus stimulant qu'auparavant (un quintette de guitares s'est constitué à la demande des élèves).

Enfin, à l'issue des journées d'informations, une collaboration plus étroite s'est instaurée entre les professeurs, entre les professeurs et le Directeur. D'autre part, lors des réunions de travail organisées par le Ministre, un dialogue constructif s'est établi entre l'Administration et les Chefs d'établissement.

## Académie de HANNUT

C'est suite au vote favorable d'une majorité importante des professeurs concernés, que l'Académie de Hannut s'est proposée pour tester la réforme. Le

profil de cette école se caractérise par une population de 750 élèves en une seule implantation, en région rurale avec un réseau de transports en commun assez clairsemé, d'où pas mal de difficultés pour la coordination des déplacements.

La mise en pratique de la réforme à Hannut s'est faite en tenant compte de ces éléments. A la clôture des inscriptions le nouveau système apparaît :

- assez facile à mettre en oeuvre pour la constitution des groupes en Formation musicale, moyennant quelques concessions évidentes dues aux déplacements (deux frères dans le même groupe au lieu d'être séparés, par exemple);
- très favorable au cours de perfectionnement de solfège, qui reçoit le sang nouveau de la section de transition;
- très enthousiasmant pour les cours d'instrument (promotion des contacts entre élèves, instauration d'un véritable esprit de classe);
- au point de vue financier, légère diminution des subventions de fonctionnement compensée par une répartition supérieur/inférieur favorable aux professeurs;
- difficile pour l'organisation du cours de musique de chambre devenu obligatoire dans la section de transition sans octroi d'heures supplémentaires au professeur.

Au-delà des calculs d'apothicaire, la réforme a pour principal effet de susciter la recherche des professeurs dans toutes sortes de voies nouvelles, de leur permettre une organisation souple du travail de leur classe, de promouvoir l'imagination. Bien entendu il n'y a pas besoin d'être « école pilote » pour développer ces qualités, mais ... ça aide. L'esprit de l'école, les relations entre professeurs et avec les élèves en sont transformées.

Quant au recyclage, n'est-il pas beau de voir nos responsables ministériels organiser une douzaine de journées d'information, et une soixantaine de professeurs les suivre dans une ambiance ... « Ah ça, madame », ça déménage avec un « swing d'enfer » ...

## Académie de FARCIENNES

Depuis longtemps, de nombreuses voix souhaitaient

une réforme de l'arrêté de 72. Enfin un Ministre, au lieu de se contenter d'en parler, agit concrètement et intelligemment en faisant appel à quelques volontaires concernés directement parce qu'ils vivent au jour le jour sur le terrain les problèmes qui se posent.

Etait-il préférable de nous imposer à tous une réforme qui aurait été concoctée dans un cabinet feutré par des technocrates même de bonne volonté ?

Au lieu de critiquer systématiquement, comme beaucoup l'ont fait et le plus souvent à tort, un premier document de travail qui ne prétendrait pas être idéal, pourquoi ne pas jouer le jeu et être ainsi en mesure d'apporter sa petite pierre au nouvel édifice ?

Comme il s'agit d'une réforme en profondeur, il est bien entendu prématuré de donner une appréciation fiable. Je constate cependant qu'un nouvel état d'esprit apparaît lentement mais sûrement chez les professeurs plus anciens qui n'ont pas bénéficié de la formation psychopédagogique actuellement dispensée dans les conservatoires. Certains sont particulièrement enthousiastes.

En résumé, chaque élève trouvera dans cette réforme ce qu'il souhaite: musicien amateur averti ou futur professionnel et même s'il abandonne l'académie après deux ou trois ans, il ignorera peut-être qu'une double croche en triolet ajoutée à ceci vaut cela mais au moins aura-t-il reçu une culture musicale beaucoup plus diversifiée que maintenant.

## Académie de DINANT

Présentée en juin, la nouvelle structure de notre enseignement musical n'a certes pas enthousiasmé la totalité de nos professeurs : « pertes d'heures », « nivellement par le bas », ... autant de craintes profondes. Cependant la redistribution des 80 heures consacrées à la Formation Artistique nous a quand même permis de créer une section « Adultes » à Mont-Godinne, ainsi qu'une classe « Adultes 3 » à Dinant. Nous sommes néanmoins confrontés à certaines questions.

Dans les petites sections, nous constatons, dans un premier temps, qu'il n'est pas évident d'organiser des classes homogènes regroupant à la fois une population de même âge et de même niveau de



connaissance.

Quand une section ne compte pas de classes « Adultes », faut-il inscrire un élève débutant de 16 ans au niveau A 7 ou faire preuve de bon sens en le dirigeant vers le niveau A 2 ? Sur une population de 870 élèves inscrits en formation artistique, une trentaine de cas similaires m'ont été proposés.

On pourrait évoquer également toutes les questions que se posent nos professeurs quant à la mise en application de cette réforme : « sommes-nous formés, bien aptes à enseigner de cette façon ? » Les recyclages organisés par le Ministère ouvriront des horizons et stimuleront, je l'espère, des esprits créatifs bouillonnants.

Il me faut encore évoquer les impressions que j'ai eues lors de quelques visites de classes effectuées dans les disciplines instrumentales. Ces visites (cours de flûte, guitare, saxophone et piano) m'ont permis de rencontrer des élèves jouant en polyphonie et s'autocritiquant eux-mêmes. Plus stimulés, car prenant conscience que leurs difficultés techniques sont également celles de leurs condisciples, ces élèves font de la musique avec le sourire !

Les professeurs de Formation instrumentale intéressés par cette démarche me disent que la préparation de leurs cours demande énormément d'énergie, différente du train-train quotidien qui s'était installé les années précédentes.

On parle désormais de jouer en duo, en trio, en quatuor mais le matériel adéquat est quasi inexistant sur les marchés des éditions ... Certains d'entre eux se plaisent à retrouver leur petit crayon et leurs grande gomme, et à harmoniser des mélodies à plusieurs voix.

Je terminerai en parlant des classes de Formation artistique « Transition ».

A la section de Florennes, j'ai pu assister à l'un de ces cours. Le groupe (6 élèves au total) travaillait une mélodie de Maurice Ravel. Il a pu écouter cet extrait sur bande magnétique dans différentes versions et en faire des critiques. Analyse des thèmes, des harmonies, du contexte dans lequel le compositeur écrivit cette mélodie, rien n'a été laissé de côté.

En conclusion, j'espère vivement que les quelques professeurs encore récalcitrants vis-à-vis de cette nouvelle approche de notre enseignement musical ne tarderont pas à rejoindre leurs collègues. Ce qui est neuf fait toujours peur mais pourquoi s'obstiner à critiquer quelque chose que l'on ne connaît pas. Répondre à cette dernière question pourrait être le meilleur moyen d'adhérer à cette réforme.

EGHEZEE :

Ecole de musique - direction Marc MARECHAL

DINANT :

Académie de musique - direction Adrien MOREAU

FARCIENNES :

Académie régionale de musique - direction Jacques MARTIN

AMAY :

Académie de musique - direction Michel ROSIER

HANNUT :

Académie de musique - direction Jean PAYON

WAVRE :

Académie de musique - direction Thérèse TIRIONS

BOUILLON :

Académie de musique - direction Guy LAMOULINE



## 5. Les recyclages

**D**urant toute l'année 91, le conseil de perfectionnement de l'enseignement de la musique organise des séances de recyclages qui se sont déroulées à Amay, Bouillon, Dinant, Eghezée, Farciennes, Hannut.

Un stage d'une semaine est organisé aussi à la Margagne, il est destiné à approfondir les différentes matières déjà abordées en recyclage. Ces formations s'adressent bien entendu aux professeurs des sept écoles-pilotes. Elles sont prises en charge par des spécialistes passionnés qui cherchent à éveiller la curiosité, à accroître la liberté d'esprit et l'ouverture à diverses matières nouvelles. Ainsi la réforme propose d'inclure dans l'enseignement en académie des disciplines telles que le jazz et l'improvisation qui, on le sait, ne faisaient pas partie des programmes traditionnels. Outre l'information et la formation à ces nouvelles disciplines, les recyclages sont destinés à aider les professeurs des écoles-pilotes à se pénétrer de l'esprit nouveau qui sous-tend toute la réforme. Il s'agit en effet d'un réel changement de mentalité qui doit s'opérer en profondeur. Comment intégrer des notions de culture générale et d'une plus large culture musicale de psychologie

comportementale, de psychopédagogie, pour enrichir les compétences et le savoir-faire du professeur tout en lui permettant d'acquérir une attitude pédagogique plus ouverte, plus libre.

Ce lâcher prise demande de la part des professeurs une motivation nouvelle et une grande disponibilité qui doivent se développer au fil des recyclages et de la mise en pratique en classe des nouvelles données.

Ces formations se répartissent en deux catégories : celles qui visent à l'information et qui fournissent aux pédagogues des pistes pour une éventuelle recherche personnelle plus approfondie : par exemple une journée d'information sur l'électronique; d'autre part celles qui proposent une formation dont l'application peut être immédiate : par exemple la journée sur la formation vocale ou celle sur la méthodologie enfants. Bien entendu ces séances fournissent de nombreuses perspectives mais ne peuvent, à elles seules, constituer une formation suffisante, les professeurs sont donc sollicités dans tous les cas à approfondir par eux-mêmes les différentes disciplines abordées selon leurs compétences et leurs affinités personnelles. Parmi les nombreuses disciplines abordées - la musique contemporaine,

les formes musicales, la musique et l'informatique, la psychopédagogie, l'histoire de la musique, la musique modale et la syntaxe harmonique - nous avons choisi - pour leur caractère novateur, que nous avons souligné plus haut - de nous arrêter à la séance sur la rythmique jazz dirigée par Arnould Massart ainsi que le recyclage « créativité et improvisation » animé par Jean-Pierre Peuvion, Jean-Paul Verbruggen et Garrett List.

#### CREATIVITE ET IMPROVISATION

Jean-Paul Verbruggen traite de l'improvisation et de ses exigences, en particulier le travail systématique des différents paramètres du son (longueur, volume, attaque, hauteur) et de l'idée musicale (tempo, articulation et phrasé, tessiture) qui doivent être étudiés un à un puis cumulés.

Par des exercices pratiques, Jean-Paul Verbruggen montre que l'improvisation n'est rien d'autre qu'un jeu sonore, soutenu par une attention de tous les instants pour toutes les composantes du son et de l'idée, et cela, dans un univers sonore que l'on se crée à partir de matériaux préexistants puis ensuite d'idées personnelles.

Garrett List, quant à lui, situe le phénomène de l'improvisation dans l'histoire de la musique et informe sur l'essence de l'improvisation en tant que gestion du temps et investissement d'énergie.

#### ARNOULD MASSART PRESENTE LA RYTHMIQUE JAZZ

L'objectif de cet atelier est de développer chez les étudiants des aptitudes rythmiques propres à trouver une application directe dans les musiques de jazz et de styles avoisinants. Il ne s'agit pas de sol-

fège rythmique, jamais il n'est fait appel à la lecture, l'accent étant plutôt mis sur la perception, la (re)production et la création rythmiques.

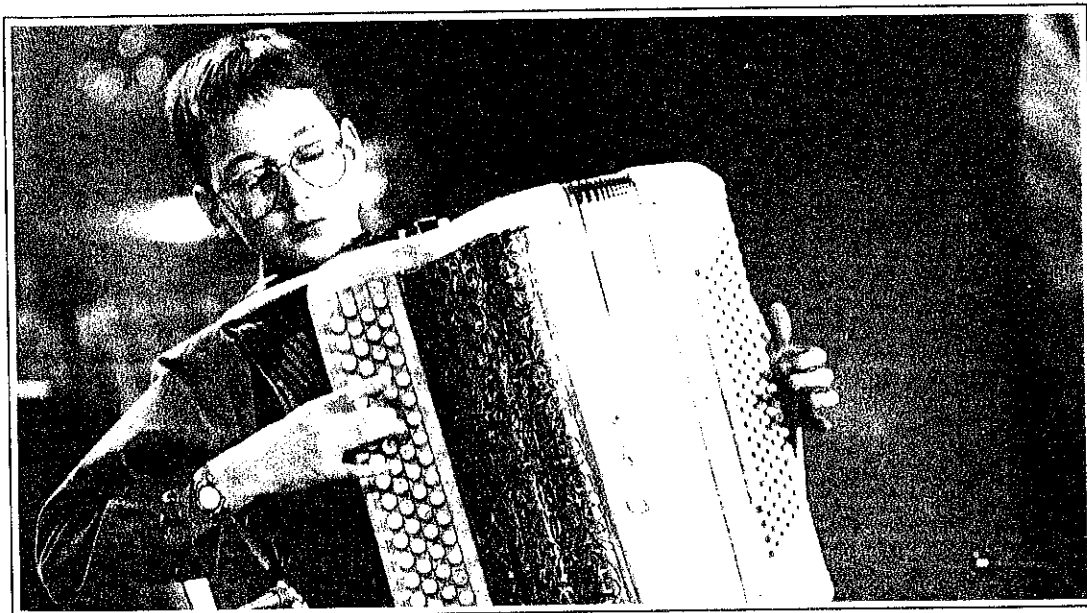
Afin de permettre une plus grande concentration sur le rythme, on s'est aussi dispensé de l'utilisation de tout instrument, la technique instrumentale pouvant dans certains cas constituer un handicap pour la réalisation rythmique. Ainsi tous les exercices de cet atelier sont-ils basés sur des claquements de mains et des battements de pieds. Les pieds représentent la pulsation de base et les mains expriment la figure rythmique qui s'y inscrit.

Les deux principaux axes selon lesquels le cheminement du cours est articulé sont la précision rythmique et l'intériorisation du rythme. La précision rythmique est particulièrement importante dans une optique de groupe. La cohésion d'un ensemble dépend grandement de la précision rythmique de ses membres aussi bien au niveau du tempo que de la syncopation, du changement de pulsation ou de l'interprétation des accents.

L'intériorisation du rythme paraît également être un facteur vital dans une optique créative. En effet, en jazz, on peut difficilement imaginer une improvisation qui ne se base pas sur des structures rythmiques harmoniques sous-jacentes : le musicien de jazz doit avoir intégré divers niveaux d'organisation rythmique afin de pouvoir se livrer à une improvisation.

Les exercices sont pratiqués en groupe soit sous forme d'ensembles, soit en antiphonie, sous forme d'imitations ou en monnayage rythmique. Les rythmes binaires ou ternaires de type swing ou africains sont tous également travaillés.

Cet atelier s'adresse aussi à tous les instrumentistes.



2.

# pour ouvrir le débat

# 1. Premières observations sur la réforme

**L**es modalités de la réforme qui vient de démarrer ont inspiré aussitôt à deux de nos spécialistes les plus éminents en fait de pédagogie musicale des réflexions en sens divers, dont Orphée se plaît à espérer qu'elles marqueront l'ouverture d'un large débat.



## D'avant-hier à peut-être demain

Jean-Claude Baertsoen a enseigné au Conservatoire de Bruxelles. Il a élaboré la méthode Créatif-approche globale qui est appliquée depuis 1982 dans plusieurs académies.

**A**vant de s'embarquer dans une réforme profonde et qui touche à l'esprit même de l'enseignement musical, j'aurais aimé qu'on eût en main une étude sociologique sérieuse sur la situation d'ensemble de la musique en Belgique, sur la place qu'elle tient, sur le public et les artistes, sur ce qui est fait aujourd'hui et avec quel résultat.

On préciserait l'idéal humain que l'on projette. On verrait après ce que l'enseignement produit, ce qu'il pourrait produire - ce qui mènerait à préciser quel type de pédagogie convient. On comparerait avec l'étranger.

Cette grande étude n'existe pas, encore que pas mal de gens aient énoncé pas mal d'idées sur pas mal de sujets. Mais les idées sont une chose et l'enquête systématique une autre. Les premières jaillissent souvent des événements, lancées comme des feux de Bengale et s'éteignant dans l'espace; les autres sont le fruit de la patience obscure - et peut-être n'y a-t-il finalement personne pour y user ses nuits? J'en doute cependant. Car je connais déjà un modeste mémoire, limité à une demi-douzaine d'académies, où l'on trouve des informations curieuses et quel-

ques conclusions saisissantes. Il faudrait élargir ... Mais ce serait la tâche, non plus d'un seul chercheur, mais d'une équipe pluridisciplinaire qui se heurterait bientôt aux portes et aux langues de bois. Les pouvoirs publics, seuls susceptibles d'entreprendre une recherche de ce genre, ne s'en soucient pas. On peut comprendre leur prudence.

Restent les idées. La méthode est moins scientifique, mais elle a en tout cas pour elle son antiquité: c'est la plus vieille doctrine de gouvernement qui existe et elle reste quasi universellement pratiquée dans le poker national et international contemporain. Donc pourquoi pas une réforme basée sur les idées? Certes, d'aucuns se méfient des idées - mais est-il rien de pire que de n'en avoir pas?

Seul, face à mon papier que sa blancheur défend, je me déclare moins savant, moins informé, moins spécialisé, moins universel, à tout prendre moins sage que le *brain trust* à plusieurs étages qui a pris vaillamment sur soi l'entreprise critique et réformatrice. Mes avis y ont été entendus et même parfois adoptés. Ceci ne compromet ni l'un ni l'autre.

Qu'on n'attende pas ici une synthèse studieuse. Pas davantage une défense et illustration des projets

d'avenir. Encore moins un hommage aux institutions du passé. Affranchi de toute fonction officielle qui pourrait embarrasser mes propos, c'est un article d'humeur que j'entreprends, presque sans plan et où l'on reconnaîtra mes soucis de toujours. Bon lecteur, te voilà averti.

## La loi, c'est la loi

La ménagère qui interrompt sa vaisselle pour suivre un filet de flûte s'écoulant de la radio, le facteur en tournée qui siffle les premières mesures du Bolero et ne parvient jamais au-delà, Benjamin qui bat du rock sur les fauteuils du salon, Fanny fascinée par le clavier du piano, Bébé qui chantonne en jouant avec ses blocs, si différents soient-ils, ont pris leur part de la musique. Une part à leur mesure et à leur choix.

Mais ceux, enfants ou adultes, qui vont au crépuscule rôder autour des académies de musique et qui glissent un oeil ou une oreille par la porte entrebâillée, ceux-là sont destinés fatalement à oublier ce qui est leur mesure, en perdant la liberté de choisir.

La loi, c'est la loi. Le tarif : cinq ans - si on est sage. Pour les plus jeunes, la peine est allongée. Il faut, voyez-vous, les y préparer - comme un enseignement préscolaire qui préparerait au scolaire qui prépare à cette chienne de vie.

L'enseignement musical réglementaire, en Belgique, commence par le solfège obligé et continue nécessairement par l'obligation du solfège - à raison de deux, trois heures de présence par semaine, soit quatre ou six fois le temps de leçon dont jouit l'élève dans le cours d'instrument qu'il a désiré et qui l'a conduit dans le piège. Et pour 95 % des élèves, l'enseignement musical se termine *avant* la fin du solfège. Par la fuite.

Certes, un petit nombre d'enfants très scolarisés traversent cette épreuve de cinq ans sans gros problèmes, certains même avec allégresse. Mais on ne peut établir une doctrine ou apprécier une pédagogie sur la base d'exceptions. On dit : « Ce sont les plus doués ». Pas sûr ...

Quoi qu'il en soit, je trouve stupéfiant que, pendant tant d'années, on ait pu trouver normale cette auto-élimination massive. En tous cas, le phénomène jus-

tifié qu'on examine par priorité la question du solfège.

## Solfeggio ou solfège

Les maîtres de chant italiens, au XVII<sup>e</sup> siècle, pratiquaient le *solfeccio* - c'est-à-dire des exercices où l'on prononçait le nom des notes en chantant. L'enseignement était purement oral, sans manuel et en grande partie improvisé. Cette technique permettait d'apprendre les gammes, de maîtriser les intervalles, d'assurer les intonations, de développer l'agilité. Le *solfeccio* comprenait en outre l'étude de l'ornementation ainsi que des exercices élémentaires de polyphonie à deux voix - celle de l'élève accompagnée de celle du maître.

L'essor de l'opéra italien fait connaître la technique du *solfeccio* à travers l'Europe. Mais Paris querelle furieusement les « bouffons ». C'est donc là que se structure et se fonde ce qu'on peut appeler le « solfège pour tous », l'anti-*solfeccio*. Le Conservatoire de Paris est ouvert en 1775 sur cette base.

De la méthode de chant italienne, on ne garde que la pratique de prononcer le nom des notes en chantant - voire même sans chanter. Tout le reste est éjecté. L'objectif principal est désormais d'enseigner à lire et à nommer ce qu'on lit - qui est la façon la plus expéditive de contrôler si l'élève a compris. Pour cela, la bouche est indispensable. Et la voix. Mais la voix a cessé d'être l'objet central des soins, elle n'est plus que le canal par lequel on fait passer un savoir qui devra s'appliquer ailleurs, c'est-à-dire partout, et principalement aux instruments. L'idée naïve que toute musique dérive du chant a conduit à édicter le règlement selon lequel le solfège est indispensable pour apprendre par exemple le piano...

Les premières victimes de cette mutation ne seront cependant pas les pianistes, mais les chanteurs. Ceux-ci auront toutes les peines du monde à comprendre quelque chose au solfège, à cause de l'irréversible mobilité de leur la et de la vocation monodique irréversible de leur instrument naturel. Faute de pouvoir leur offrir des moyens mieux adaptés à leur cas, le solfège n'a qu'une solution à proposer : les en dispenser - ou au moins limiter les frais. Ainsi, jusqu'il y a quarante ans, nos chanteurs d'opéra



savaient à peine lire les notes et encore moins toucher le clavier; un répétiteur quotidien leur serinait leur rôle. Bien entendu, c'est le passé. Mais il y a encore aujourd'hui dans tous les conservatoires un cours allégé de solfège pour les chanteurs, preuve que le problème n'est pas résolu. Sur ce point précis, on peut même affirmer que le solfège à la française a été le contraire d'un progrès par rapport à la méthode pédagogique italienne. On lit dans les Lettres d'Italie du Président de Brosses (Mercure de France - 1986 - tome II p.309) : « Une chanteuse à qui vous demanderez un air dans une chambre ne chantera pas sans se mettre au clavecin pour s'accompagner, jouant la basse de la main gauche, et le sujet, non les accords, de la droite; toutes en savent assez pour cela ... »

## Les bonnes influences

Les petites filles à longues tresses, vouées au piano-buffet et aux leçons particulières, ont toujours été à l'écart du solfège. Celui-ci se répand à travers le développement de l'industrie. Les grandes concentrations de peuple, dans les villes et autour des usines, posent des problèmes sociaux et de sécurité dont les églises, les patrons, les syndicats sont également conscients. La musique, dit Curwen, fournit « des moyens indirects d'encourager le culte, la tempérance et la culture, de tenir les jeunes gens et les jeunes femmes sous de bonnes influences, de réformer le caractère, de diffuser l'esprit chrétien » (Ian Lawrence - Composers and the nature of music education - Scolar press 1978 - p.194). Faut-il rappeler que nos mémorables chorales ouvrières du Borinage ou du Pays noir tenaient à l'obligation stricte, pour le mineur ou le métallurgiste, d'associer la voix à l'outil, d'être également assidu à la chorale et au puits ou à l'usine ?

« Sur le plan politique, la musique chorale était indiscutablement une méthode bon marché pour fournir la musique à de grandes masses populaires : *la musique vocale*, écrivait Hickson, *est l'espèce la mieux adaptée à la classe ouvrière* » (ibidem - p.195). Cependant la fanfare, si elle suppose un investissement, a beaucoup plus d'éclat et fait mieux valoir le prestige d'une grande entreprise.

Le solfège est le moyen par excellence d'alphabéti-

sation musicale des masses vocales ou instrumentales. Certes, pour les premières, on s'est souvent arrêté en chemin; l'apprentissage par imitation suffisait. Mais pour la fanfare ou l'harmonie, il fallait au moins connaître ses notes. Cette préoccupation est à l'origine des méthodes de notation simplifiée qui ont fleuri au siècle dernier (notation chiffrée inspirée par Rousseau, Tonic Solfa de Grove-Curwen ...)

## Solfège pour tous

Depuis le début de ce siècle, notre réseau d'enseignement musical s'est officialisé, organisé, étendu à toutes les grandes villes, parfois même aux villages. Ce développement alla de pair avec l'abandon presque total de la musique dans l'enseignement général. Mais de ce sujet-ci, je ne parlerai guère - sinon pour rappeler que cette désertification coïncide avec l'essor de la radio, de la TV, du disque, des concerts, soit avec une croissance inouïe de la diffusion de la musique dans des populations abandonnées par l'école.

La structuration de nos académies s'est efforcée de rapprocher trois points de vue : la culture de masse, la formation de futurs professionnels et l'éducation bourgeoise attachée aux valeurs culturelles classicoromantiques.

Le choix du solfège français comme colonne centrale de notre enseignement musical a tenu sans doute à l'influence culturelle de notre grand voisin. Mais il y avait aussi des raisons économiques. Si la musique chorale était une « méthode bon marché pour fournir la musique à de grandes masses populaires », il faut ajouter que le solfège, cours collectif, est une technique astucieuse pour que l'enseignement musical s'opère à bon compte.

## Sous l'empire du signe

Nous sommes si fortement marqués par l'enseignement reçu que nous imaginons mal une formation qui ne se fonde sur le solfège. Et pourtant... Essayons de le considérer dans sa réalité. Son principe : l'association des sons avec l'articulation des

noms de notes. C'est donc une pratique chantée dont l'objectif principal est la lecture des signes musicaux. La trinité son - dénomination - graphie se veut indissociable.

Or l'étude des signes impose un ordre strict des acquisitions.

Qui ne connaît le fameux Dannhauser-Lemoine ? Il fait date (1910) dans l'histoire de la méthodologie. Il commence avec des rondes en quatre temps - parce que la ronde est l'Unité de valeur. Et parce que, à la vue, le ton de do majeur est blanc comme neige, les études nécessairement commencent et s'étalent dans ce ton. Argument supplémentaire : l'appui tonal se fait sur une note que l'oeil directement reconnaît, mes petits, grâce à la barre transversale ! Que tout cela est raisonnable !

Faussement raisonnable. Car l'appui sur do enfonce les voix enfantines dans le grave, au lieu de les placer dans leur registre naturel. Car un débutant chante aussi facilement en ré bémol - du moment qu'on ne pose pas le problème de la construction des gammes ; Car compter quatre temps en chantant un seul son n'est simple qu'en théorie. Car on a perdu la musique dans l'affaire...

Dès le départ, on le voit, la progression est gouvernée par le signe, qui l'emporte régulièrement en autorité sur le son.

Lié irréductiblement à la voix, le solfège est conduit dans ses applications à la malmené sans cesse. On lui reprocherait plutôt de la respecter : les tessitures excessives, les intervalles inchantables, les dissonances insoutenables, les rythmes irrespirables sont précisément à son programme.

Faut-il insister sur les monstruosité à tue-tête qui ébranlent quotidiennement nos académies ? En dénonçant ce jeu de casse-voix et de casse-oreille, je m'expose à des démentis indignés. Quel bonheur ! C'est qu'il existe des professeurs de solfège qui commencent leurs cours par l'indispensable exercice de relaxation, de respiration, d'échauffement, d'articulation, de pose de voix ... Merci pour leurs élèves !

## Sur un arbre perché ...

J'ai encore à parler de ce qui me paraît l'hypothèque

la plus lourde de notre type d'enseignement : le refus qu'il implique de toute créativité, de toute imagination chez l'élève. Alphabétisation forcée et presque toujours prématurée, il se fixe comme objectif la réalisation stricte de ce qui est écrit. Reconnaître le signe, le nommer, l'exécuter. Surtout ne pas dévier, ne pas inventer.

- « Benjamin, tu ne lis pas ce qui est écrit ! Recommence en regardant bien les notes ! Mais ma parole, tu composes, mon ami ! » Ainsi la personnalité de l'élève a pour s'exprimer une marge excessivement étroite : les nuances dynamiques mineures et un « ritard. » à la fin du morceau. L'exigence littéraire s'appesantit sans rémission dès le début des études musicales et s'étend jusqu'au bout.

Le *solfeggio* italien impliquait l'improvisation ; elle imprégnait tout le style baroque ; Beethoven et Mozart inventaient en jouant. Or c'est tout l'esprit de création spontanée qui a quitté notre tradition musicale d'Occident - pour se réfugier ailleurs : dans le jazz, la valse musette, les recherches musicales de l'amateur solitaire et le fredon des petits enfants.

Sans doute n'est-ce pas le solfège seul qui a tari cette source. Il est clair cependant que l'attention exclusive portée sur la lecture, dès le tout début des études, a sa part de responsabilité dans les inhibitions communes à nos pianistes, guitaristes et autres, qui se trouvent brusquement surgelés quand on leur propose de jouer « Meunier, tu dors » sans mettre la partition sous leur nez...

Imaginons un instant une situation analogue dans le domaine du langage parlé : un enfant incapable de répondre à une question, d'exprimer une idée de lui-même, mais qui sait parfaitement réciter « Maître corbeau sur un arbre perché » ou lire tout haut (et parfaitement !) un article de journal. En musique, cette horreur-là, nous y sommes.

## Les questions, mais les réponses ?

J'ai décrit quelques inconvénients fondamentaux du solfège français. Ils se sont singulièrement aggravés avec l'évolution du langage musical et l'organisation de plus en plus serrée de l'enseignement. Au

demeurant, une conception comme celle-ci, qui prétend régir complètement l'apprentissage technique sans référence avec la psychologie et en ne maintenant que des contacts superficiels avec la pratique vivante de l'art, doit inmanquablement offrir des lacunes et des déviations.

Considérons le paysage musical du début de ce siècle : l'essor de la musique spécifiquement instrumentale, l'harmonie ultra-chromatique, la polyphonie complexe, l'insistance sur les dissonances les plus rudes, la dissolution de l'organisation tonale ... N'est-il pas complètement fou ou parfaitement naïfs d'imaginer qu'on puisse aborder cette musique avec pour seul outil d'acquisition la voix - et plus précisément la voix de ceux qui ont tout à apprendre ? Quelle maîtrise de cette matière complexe peut-on acquérir par un moyen si mince, si influençable et qui impose directement des limites infranchissables à la connaissance théorique, polyphonique, rythmique ?

Certes, ce sont les problèmes que rencontraient déjà les chanteurs dont j'ai parlé plus haut; on fut forcé d'alléger leurs études théoriques parce qu'elles se heurtaient à un mur. Pour l'étudiant qui couple le solfège avec un instrument, l'étude peut apparemment franchir la barrière. Mais tout le monde sait que c'est à l'instrument qu'un élève apprend les gammes, la structure des tons mineurs, les intervalles difficiles, les chromatismes inchantables...

Le solfège pose les questions - mais l'instrument donne les réponses. C'est ce qui explique pourquoi les chanteurs qui ne jouent pas d'instrument restent avec leurs questions posées...

Est-ce à dire que, dans nos académies, les deux cours complémentaires entretiennent les meilleures relations, collaborent consciencieusement ? Pour s'en assurer, une expérience suffit. Notre étudiant de solfège-pour-instrumentiste apprend-il la clarinette ? Mettez-lui l'instrument entre les mains et le bec en bouche. Quelle perturbation dans ses connaissances ! Les notes qu'on lui fait lire, il les connaît en chantant et en prononçant leur nom; le voilà empêché de dire. Il connaît le système des durées à travers la battue de la mesure; vous lui immobilisez les bras. La réaction du professeur d'instrument ne tarde pas : - « Mais Benjamin, qu'est-ce qu'on t'apprend donc au solfège ? » Benjamin se tait. Que voulez-vous qu'il dise ? Jouer de la clarinette n'a

rien à voir avec ce que son professeur de solfège lui enseigne.

La conclusion de ceci est que le solfège aide médiocrement les instrumentistes. Aussi les conservatoires royaux y ont-ils adjoint un cours de lecture instrumentale. Mais tout bien considéré, fallait-il garder l'autre tel quel ?

## L'école du déchiffrage

- « Mais le déchiffrage ! criera-t-on. Les clefs ! La transposition à vue ! Cette lecture-virtuose qui fait la renommée des musiciens d'orchestre belges ! Qu'en faites-vous ? »

Je ne suis pas sûr que la lecture à vue en chantant et battant la mesure, qu'on pousse jusqu'au délire dans certains conservatoires, conduise à autre chose qu'à chanter et battre des exercices où toutes les difficultés du genre sont réunies dans le plus petit espace de temps. On connaît le système *circulaire* de notre enseignement : un professeur forme un futur professeur dans la perspective de former à son tour etc... Le « solfégisme » forme surtout des « solfégistes », selon le principe du Pélican de Jonathan. Par ailleurs, je ne suis pas certain que la réputation internationale de nos musiciens issus du solfège lui doive tant. Je vois surtout qu'il y a assez d'étrangers dans nos orchestres, lesquels n'ont pas passé par notre système. Je soupçonne enfin que l'argument du bon lecteur ne soit surtout avancé par des organisateurs de concerts; ils s'en parent pour épargner des heures coûteuses de répétitions. La musique n'y gagne pas.

Ce que j'ajouterai ici, tous les professeurs d'instrument l'on vécu, le vivent chaque jour. Ils proposent à un jeune élève un morceau nouveau. Seul ou assisté, il le lit lentement, péniblement, note à note. Ce qu'il a lu, il l'accumule dans sa mémoire - avec des fautes. Au prochain cours : - « Benjamin, c'est un fa dièse; Benjamin, c'est le deuxième doigt; la croche vaut un demi-temps ! » Et le professeur annote la partition.

La semaine suivante, la faute n'est pas corrigée. - « Benjamin, j'entoure le fa dièse au crayon rouge ! » La semaine d'après, le professeur pourra bien faire un trou dans le papier ! Car Benjamin ne

voit même pas la page maculée, son regard est tourné vers l'intérieur de soi, il lit dans son souvenir. Le déchiffrement ne lui sert que la première fois qu'il lit. Et d'ailleurs, le vrai déchiffrement - qui consiste à réaliser du coup ce qui demande aux autres des heures d'étude - est beaucoup trop difficile pour un élève. C'est un but inaccessible. C'est ce qu'on peut réaliser quand on sait tout. Considérez un pianiste-accompagnateur professionnel. Il connaît son clavier sans regarder, il trouve spontanément les bons doigts, il lit et comprend d'un regard, choisit l'essentiel et saute le reste, se débrouille avec maestria. Un accord de six ou sept sons, pensez-vous qu'il en dise intérieurement les notes ? Il voit le bloc graphique, il joue. Ces noms sont pour lui un relais superflu, encombrant, qui retarderait son action.

Déchiffrer, c'est cela. Quel rapport entre cette technique superbe et le solfège ?

## Hors la loi !

« Lire (un morceau de musique) en chantant et en nommant les notes. *Solfier un exercice en battant la mesure* ». La définition du Petit Robert dit tout.

Les célèbres manuels de Danhauser-Lemoine portaient un titre prestigieux : Solfège des Solfèges. On pourrait dire pareillement que notre solfège franco-belge est la Méthode des Méthodes. Car méthode il est, indépendamment du fait que nos pays n'en reconnaissent point d'autre.

Il en existe pourtant. Sans reculer jusqu'aux harpistes de Thèbes, aux trompettistes de Jéricho ou aux chantres carolingiens - qui avaient dû tout de même apprendre quelque chose de quelqu'un - rappelons que les pays germaniques, anglo-saxons ou slaves ont d'autres pratiques, d'autres méthodes que nous pour apprendre la même musique. Bonnes ou mauvaises, anciennes ou nouvelles, ambitieuses ou limitées, ces méthodes sont résolument exclues de chez nous *par la loi*. Différents textes officiels stipulent que le passage par un cours de solfège est une condition obligatoire pour ... entrer dans l'enseignement que l'Etat organise ou subventionne. Et de préciser le nombre d'années qu'il faut y passer, et le programme de chacune d'elles.

Situation piquante. A vouloir trop bien suivre leur

idée, les conseillers musicaux du législateur l'ont poussée dans l'illégalité. Ne connaissaient-ils pas cette loi de 1959 (du Pacte scolaire) qui dit : « Chaque pouvoir organisateur (il s'agit en général, pour les académies, d'autorités communales) est libre en matière de méthode pédagogique ». Et plus loin : « A condition de respecter un programme minimum légal, chaque pouvoir organisateur jouit de la liberté d'aménager ses horaires, et, sous réserve d'approbation ministérielle, d'élaborer ses programmes ».

Quantité d'arrêtés, de circulaires organisant l'enseignement dans les académies et conservatoires rendent inapplicables la loi du Pacte scolaire. Ces réglementations imposent précisément le solfège; elles se sont placées elles-mêmes hors la loi.

Mais je ne suis pas homme de loi. Si j'avais un enfant qu'on voulût contraindre d'aller au solfège, je consulterais ...

## La pause

L'arrêté ministériel du 30 juin 1972 est une pierre milliaire dans la longue marche de l'enseignement musical subventionné. Souffrez que je m'y appuie un instant et que, le front pensif, nouveau Chateaubriand, j'y rêve à mes fantômes. Où est-il, le temps de la petite école musicienne, nichée sous les remparts, qu'on guidait d'une main légère, l'autre soutenant le mince feuillet d'une loi oubliée ? Deux épais dictionnaires, surbaillant d'intercalaires, barbouillés d'inscriptions, ont lassé mes bras, courbé mes épaules, alourdi mes pas et blanchi mon chef.

Lecteur, me vois-tu, pâle et las, affalé sur ma pierre ? Je la sens sous moi qui s'effrite. Allons, debout !

## Les bonnes intentions

L'arrêté de 72, entouré de son excellente famille, est le monument de la centralisation administrative appliquée aux académies de musique.

On connaît les bonnes intentions qui président toujours à ce type de politique : coordonner les forces, accroître l'efficacité, hausser le niveau. Tout meilleur et plus facile - grâce à la prise en main par une admi-

nistration impartiale, conseillée par des techniciens du sujet qui allient l'idéalisme au goût pour l'ordre.

L'ambition de ce beau projet est de donner la même organisation, la même activité, le même type de vertus, finalement le même visage à ce qui en est l'objet. Le programme des cours est détaillé, les relations entre les cours établies, le menu des examens précisé à tous les degrés, les jurys prévus de telle sorte que les mêmes gens reviennent partout, des morceaux identiques sont imposés aux élèves dans toutes les académies...

Spécifier, fixer, spécialiser. Le mot d'ordre de 72 est d'appliquer, dans les meilleures conditions, un programme d'activités soigneusement mis au point, invariable puisqu'il est bon, bref une sainte loi venue des sphères supérieures où l'on pense à tout pour tout le monde.

Le même souci conduit à n'autoriser que des professeurs au profil dûment fixé. En peu d'années, on élimine tout ce qu'il y a de polyvalent, c'est-à-dire de douteux dans le personnel enseignant. On confie désormais à quatre professeurs pointus, crédités d'un horaire parcimonieux, des charges naguère tenues par un seul. Le personnel des écoles se multiplie. Les cours deviennent de plus en plus étrangers les uns aux autres, dans un lieu où les professeurs passent sans se rencontrer. Plus d'esprit d'équipe, plus de collaboration, point de projet musical ou pédagogique.

Je ne fais que citer ici quelques traits. Ce qu'il faut ajouter, c'est qu'on dut constamment répondre aux problèmes nés du fait même de réglementer. Des réglementations supplémentaires sont venues s'ajouter, pour remplir des interstices, résoudre des contradictions - et elles en introduisaient d'autres, plus subtiles ... Car ce cercle est vicieux !

Qui ne se rappelle cette ordonnance exemplaire qui réglait l'organisation des *cours* au sein des *écoles* ? Une circulaire la suivait, précisant que, dans ledit texte, le mot *cours* devait être compris dans le sens de « école », et le mot *école* dans le sens de « cours »...

## Une gorgée d'eau fraîche

A l'accélération naturelle de la mauvaise pente, se

sont ajoutées les tempêtes, les brumes et les gelées économiques.

Le jeu des mutations, les congés de différentes sortes, les bizarreries concernant les cumuls et ce qui n'en est pas, l'imbroglie des titres requis court-circuités de dispenses, les mesures changeantes de « sobriété », le blocage des heures subventionnées (avec toutes les acrobaties que le zigzag institutionnalisé exige en réponse) ont installé un désordre plus profond et plus grave encore que le désordre légal visible : celui des idées, celui des esprits. L'incertitude des subventions, les nominations contestées, le calcul des droits bien ou mal acquis, les questions d'ancienneté, les problèmes de sclérose, l'accessoire et le principal avec leurs comparaisons spacieuses entre poires et fromages, les déclarations sur l'honneur qui engagent dans l'obscurité, la nécessité constante de s'en remettre à ces redoutables anges du papier qui règlent, pour votre bien, un avenir fait d'avances sur arriérés, retenues rétrospectives et révisions de la situation à une date ultérieure, ont installé un climat d'inquiétude, d'irritation, voire d'irresponsabilité générale.

Dirai-je un mot de cette incarnation de la démocratie hermétique : le Vérificateur, sorte de nécromant aux pouvoirs épouvantables, dont l'ombre a transformé naguère maint directeur pâle en véritable sur-moi castrateur de son propre établissement ?

Ecrivain ces lignes, une chose soudain me frappe : et les élèves ? On n'en dit rien ? Sont-ils à l'abri des troubles ? Tout tourne autour d'eux, mais passe donc par-dessus leur tête ? Numéros dans un relevé de population scolaire, objets abstraits de calcul et de supputation, ils n'apparaissent vivants qu'au plus bas échelon : dans leur relation avec un professeur troublé, déconcerté, envahi, arrêté dans sa tâche...

Assez ! me crie-t-on. Vous voyez des ténèbres partout ! Votre imagination se dérègle. Calmez ces transports. Tenez, pour vous remettre, avalez donc, avec une gorgée d'eau fraîche, ce petit chèque-repas.

## La maturité des choses

Ah ! s'il y a une justice, elle vient des *retours* !

Une administration répand des directives et récolte des rapports, des comptes. Les directives suscitent

des questions qui saturent les lignes téléphoniques et arrêtent le travail de ceux qui cherchent dans les comptes et rapports les données pour leur gestion. Ainsi une administration, si elle n'est très prudente, organise sa propre congestion. A partir d'un certain niveau de réussite, elle s'asphyxie. Même le remède miracle - l'ordinateur - ne soigne plus; il prolonge. Aujourd'hui, on peut dire que, sur deux plans essentiels de l'enseignement musical, les choses arrivent à maturité.

Sur le plan administratif, la centralisation est faite, traitements compris (c'était le point essentiel, semble-t-il). D'autre part, la gestion centralisée et le contrôle des écoles sont devenus à peu près impraticables. Tout s'embarrasse, tout s'embouteille, même les délégués de l'Etat ne partent plus. Mais aussi on commence de s'apercevoir que, les quotas d'heures étant bloqués, il devient assez inutile de lire toute cette paperasse échangée. Tout fonctionne aussi bien ou aussi mal sans cela. On envoie l'argent, et puis ...

Autant l'admettre franchement !

L'autre plan est pédagogique.

## Piaget et Rousseau

« Le but de l'éducation intellectuelle n'est pas de savoir répéter ou conserver des vérités toutes faites, car une vérité qu'on reproduit n'est qu'une demi-vérité : c'est d'apprendre à conquérir par soi-même le vrai, au risque d'y mettre le temps et de passer par tous les détours que suppose une activité réelle ». Cette phrase de Piaget (*Où va l'éducation ?* - Denoël-Gonthier p.99) date de 1948. Elle paraît plus actuelle que l'arrêté de 72.

Mais Rousseau écrivait déjà, dans la première version d'Emile : « Pour bien savoir la musique, il ne suffit pas de la rendre, il faut la composer, et l'un doit s'apprendre avec l'autre sans quoi on ne la sait jamais bien ».

## Marche le temps

Je me rappelle comme d'hier une conversation amicale avec Max Vandermaesbrugge, dans mon mo-

deste bureau de Nivelles, en 1981. Je songeais à une expérience : on enseignerait aux enfants une masse de chansons attrayantes, ils en chercheraient les airs sur le piano, ils essaieraient de s'accompagner d'oreille - dans des tons faciles qui n'étaient pas do majeur. On apprendrait à lire plus tard ... Cette inversion de la progression habituelle, cette application immédiate à l'instrument intéressèrent un musicien qui avait commencé d'apprendre la musique comme moi-même : en jouant.

Deux ans plus tard, le 10 octobre 1984, l'inspecteur Vandermaesbrugge réunissait une commission « sol-fège » (mes recherches s'intitulaient encore « sol-fège accéléré », tant il était peu pensable de contourner ce mot), à qui je faisais part de mes premiers travaux. J'ai gardé de cette présentation un souvenir sinistre. Sauf quelques réactions de saine surprise, de curiosité, d'intérêt, c'était partout hostilité, blessures, réactions de défense. L'idée ne m'était jamais venue que les recherches que je menais dans mon coin avec mon complice Léon Baonville pussent, dès qu'on les sortait de l'ombre devenir agressives. Je l'appris. J'en ai même pris mon parti...

La journée publique du Waux-Hall de Nivelles, au printemps 1985, fut plus remarquée : convoquée par le Ministre, elle réunissait plusieurs centaines de directeurs et professeurs d'académies, et comportait de *vraies* leçons données sans filet par Baonville (on était inconscients !) Le grand mot fut lâché : un enseignement *créatif*. « Cette retentissante journée d'étude, dit le rapport des Assises d'Auderghem, eut au moins le mérite de faire apparaître les problèmes en pleine lumière et même d'esquisser un certain nombre de débuts de chemins (sic) dans le sens de leur solution. A partir de l'observation d'une méthode originale et de ses résultats incontestablement positifs ... il était bien entendu qu'il devait se développer une interrogation globale, aux perspectives pluralistes et largement ouvertes sur d'autres possibilités encore. Cette rencontre devait obligatoirement conduire à de nouvelles étapes ».

Ici les choses se précipitent : début en France d'une mutation qui introduit le concept de « formation musicale », prise en main par Henri Pousseur de l'Institut de Pédagogie musical français, organisation par le Conseil de la Musique (novembre 1985) des Assises de la Formation musicale. Celles-ci élargis-

sent le débat à l'enseignement général et aux conservatoires. L'enseignement maternel aura son tour en 1988, au Colloque de Bastogne. Parallèlement, le Conseil de la Musique concrétise son action pédagogique en lançant sa revue Orphée apprenti. Au même moment, l'action personnelle de plusieurs professeurs de pédagogie et de méthodologie du solfège se répercute dans les académies à travers leurs élèves.

L'idée du changement gagne la politique. La Communauté flamande complète la restructuration de ses académies dès juillet 1987. La Communauté française, plus lente à démarrer, moins pressée de conclure, attend mai 1989 pour lancer ses Projets pédagogiques, première étape d'une révision portant sur l'esprit même de l'enseignement musical. C'est viser directement loin.

Durant ces neuf années, les idées pédagogiques ont-elles suffisamment mûri ? L'expérience le dira.

## Le fond des choses

Sur les propositions de révision, sur l'expérimentation qui a débuté en septembre 1990, d'autres sont mieux placés pour informer le lecteur. Je noterai seulement que la circulaire qui propose une réorganisation des cours (circulaire du 12 juin 1990) n'a nullement le caractère d'un programme comme on est habitué de les recevoir. C'est un texte de réflexion; il propose un nouvel esprit, une approche nouvelle de l'enseignement musical. Il vise directement le fond des choses, négligeant volontairement leur surface. Du coup, il présente le risque de malentendus tragiques - comme par exemple de continuer à faire ce qu'on a toujours fait, mais sans le corset réglementaire de naguère.

Un seul exemple pour illustrer cette idée. On se propose d'alléger les examens.

Dans un cadre moins large, inspiré par ce qu'avait instauré Gérard Geay en son école de musique de Romainville (Paris), j'avais en 1986, avec mes collaborateurs Christian Demey et Eric Leleux, mis au point le projet de remplacer les concours d'académies (dans les degrés impairs) par des concerts organisés suivant un programme précis. Un professeur du groupe accueillit le projet Demey-Leleux par ces

paroles symptomatiques : - « Ah ! on ne devra donc plus travailler ! ». Caricature, assurément. Mais ce n'est pas moi qui l'ai inventée; elle marche sur deux pieds, elle continue de donner cours. Et entachée de médiocrité, cette remarque ne manque pas d'un gros bon sens populaire qui justifie qu'on s'y attarde.

C'est pourquoi, plutôt que d'étudier dans l'abstraction ce qu'on propose comme réforme, je crois plus utile d'émettre ici quelques mises en garde.

## Des budgets et des bossus

A propos de la recherche d'abord - car la mise à l'épreuve des propositions de réforme est évidemment une étape de la recherche.

Dans un petit ouvrage sur *La philosophie de l'éducation* (PUF - Que sais-je ? - p.44), Olivier Reboul écrit que la recherche implique l'invention. Il ajoute : « L'invention ne peut être féconde que si elle prend le risque d'être libre, libre de toute consigne de pouvoir et de toute contrainte d'application et même de réussite ».

Or depuis qu'il est question des réformes et de leur expérimentation, on répète inlassablement que le résultat ne doit coûter au trésor public ni plus ni moins d'argent qu'avant. L'opération doit être *blanche*. On craint également les dépassements budgétaires et les économies déguisées.

Qu'est-ce qu'un budget, sinon l'image prospective, dans le domaine financier, d'un projet précis ? Or ici, projetant l'image de l'année dernière, on prétend, à la fin de l'opération-réforme, trouver autre chose ! - qui respecte toutefois l'intendance, les droits acquis, la distribution des postes...

Introduisez un homme bien bâti dans la défroque d'un bossu, il ne pourra jamais se tenir droit. La bonne politique eût été de laisser chercher, d'expérimenter sur une petite échelle - et que le ministre finalement choisisse, parmi ce qui était découvert, les points qu'il jugeait financièrement réalisables.

## Sept d'un coup

On pouvait essayer modestement la réforme au sein

d'un établissement de médiocre dimension, groupant des chercheurs préparés à l'expérimentation, unis par le même esprit d'exploration. On aurait installé à demeure dans l'établissement pilote une équipe pédagogique vigilante et dynamique, comptant un psychopédagogue, un musicien très expérimenté dans l'enseignement des méthodes modernes, un administratif, un sociologue-musicien - pour établir la liaison entre professeurs, directeur, élèves et parents, dialoguer avec tous, répercuter les vœux de chacun, provoquer des échanges, diffuser les trouvailles, faire constamment le bilan de la situation, orienter les recherches, réaliser la coordination. Au lieu de cela, l'administration a éparpillé l'expérimentation sur sept académies distribuées aux quatre coins de la région de langue française. Sept académies, cela fait quelque deux cents professeurs jetés dans l'inconnu et qu'il faut motiver, informer, organiser, alimenter en esprit d'invention, encourager presque quotidiennement, orienter. On interrompt périodiquement les cours pour réunir les intéressés en un petit colloque, une information, une séance de « recyclage ». Entretiens, un modeste inspecteur vole de clocher en clocher comme l'aigle de Bonaparte, galvanisant les troupes et semant au passage la graine de ses idées.

Est-ce suffisant ? Est-ce sérieux - si l'on songe que cette fois on ne se contente pas de renouveler le programme des concours, mais qu'on prétend insuffler un nouvel esprit ?

La question est posée. Il ne faudrait pas mettre trop de temps à y répondre, sans quoi la partie risquerait bien d'être perdue.

## L'imagination des autres

La mutation la plus profonde qu'entraîne la réforme projetée, c'est celle du solfège. Il y perd son nom - mais la France a déjà montré l'exemple. Il y perd surtout son rôle de pilier central de l'éducation musicale. A sa place, une « formation artistique » dont la définition se refuse ... En tout cas, l'obsession s'évanouit du texte vocal à exécuter vaille que vaille devant un jury, des notes à dire, de la mesure à battre, de la lecture à vue, de la contenance des intervalles, de la construction des gammes, du compte des si-

lences pour compléter une croche doublement pointée... Ce vague-ci, c'est l'ouverture à d'autres pédagogies, l'intrusion de la recherche personnelle, l'irruption des instruments dans un cours de base, le clavier comme moyen de connaissance, l'acceptation des hasards de l'improvisation, la promotion de l'élève au rang d'interlocuteur valable, demandeur auquel on ne peut plus demeurer sourd.

La liberté, la créativité, l'imagination comme moteurs de l'éducation, ce sont des idées admirables à évoquer. Autre chose de les vivre dans les cours. Et à supposer que cet appétit existe chez les professeurs, il faut bien admettre qu'ils ont été instruits dans la direction opposée. La musique qu'ils sentent est peut-être large et ouverte; ce qu'ils ont appris et, partant, leur manière d'apprendre - solfège, instrument, harmonie, contrepoint - ont pour base tous les refus, toutes les interdictions, tous les tabous, qu'ils ont assimilés d'abord. A l'âge où l'on ose encore inventer, ils ont appris le refus de l'imagination. Ainsi bouclés dès le départ, sauront-ils faire épauler l'imagination des autres ?

## Recherche sur le temps perdu

Trop de gens s'imaginent naïvement que, lorsqu'un professeur donne cours à trente enfants, c'est du temps gagné. Or il suffit de compter pour voir l'erreur. Une heure-professeur pour trente enfants, cela fait une mobilisation totale de trente-et-une heures, pendant lesquelles chaque enfant pourrait avoir théoriquement deux minutes d'échange personnel avec le maître ! Mais cette façon de calculer a quelque chose de captieux. Car le professeur donne cours en même temps à tous les enfants de la classe - à ceux qui écoutent, à ceux qui pensent à leurs affaires, à ceux qui rêvent, à ceux qui se tortillent pour qu'on les interroge, à ceux qui enfonce la tête dans les épaules pour n'être pas vus ...

Le profit réel d'un cours donné à trente enfants ne se calcule pas facilement. Supposons que, l'un compensant l'autre, chaque enfant tire de l'heure de cours un profit personnel correspondant à dix minutes d'attention soutenue, de parfaite perméabilité. C'est qu'on a affaire à un professeur exceptionnel; il



y en a. Or 30 x 10 minutes font 5 heures de profit, distribuées sur l'ensemble de la classe. Pour un investissement de 31 heures de présence ... On a perdu en route 26 heures !

Dans ce système, voulez-vous augmenter le profit des élèves ? Vous commencez inévitablement par quintupler la perte.

Encore une fois, je ne défends pas mon calcul. Mais si les chiffres sont contestables, le raisonnement, lui, est bon. Il révèle que le cours collectif courant est une spirale infernale, un insatiable mange-temps.

Est-ce le rapport de 1 à 30 entre professeur et élèves qui est néfaste ? Il l'est, certes. Mais le rapport 1/1, qui représente la leçon individuelle, n'est qu'exceptionnellement applicable - quand la matière s'y prête, que l'enfant est capable d'une attention très prolongée, et s'il a beaucoup étudié chez soi.

Le meilleur rapport se situe entre deux, lorsque le groupe d'élèves est assez petit pour que tous soient également impliqués dans le travail commun, que chacun puisse s'exprimer et être entendu, que les apports individuels profitent à la communauté. Mettez dix enfants ainsi au travail, ensemble ou répartis en deux groupes : les idées fusent, les expériences se précipitent, on se dispute la parole et l'instrument de musique, on critique ferme sans craindre d'être à son tour critiqué. Le bon professeur suscite cette recherche, ouvre des voies, met des idées en relation, aide à formuler les conclusions - sans imposer d'autorité la sienne. Dans ce type de travail, les enfants apprennent *autrement* et *autre chose*, surtout ils s'attachent davantage à ce qu'ils font, se sentent personnellement concernés.

### « Idéalement ... »

Comparez. Et puis demandez-vous s'il n'est pas temps que notre enseignement cesse de compter uniquement les heures-professeur, ces heures qui se calculent en bon argent dépensé pour la bonne cause ? Ne faudrait-il pas aussi tenir compte des heures perdues par les élèves - car elles coûtent également à la communauté ? On n'a jamais fait sérieusement le calcul du temps perdu à l'école, on n'a pas tenté d'évaluer le prix de ce temps. Je ne sais comment opérer. Mais certainement, le résultat serait

étonnant.

Or le nouveau projet, sans apparemment coûter plus cher en heures-professeur, semble faire des économies en temps-élève. C'est très nouveau dans ce pays. Au lieu d'imposer, dans les classes inférieures, deux heures hebdomadaires de solfège réunissant une foule de petits enfants très inégalement réceptifs (ce qui a régulièrement provoqué l'énorme proportion d'abandons observée dans les premières années d'académie), il propose *une seule* heure d'« éducation artistique ». Mais il spécifie : « Idéalement, le travail d'éducation artistique ... ne peut se concevoir valablement que dans des *groupes restreints* » (circulaire 90.10 M - Annexe 2/1/A/3b).

« Idéalement ... » Qu'est-ce à dire ?

Contrairement à l'ancien régime, le nouveau rend possible l'organisation de classes collectives de moins de dix élèves. D'où une augmentation d'efficacité, la possibilité d'appliquer des méthodes plus dynamiques. Ceci additionné à cela peut fort bien compenser la diminution des heures de présence passive. Autant d'acquis et moins de temps perdu. Mais cet « idéalement » m'échappe. L'instauration de petites classes n'est absolument pas quelque chose de facultatif, un rêve, un vœu pieux. C'est une condition absolue pour la réussite de l'expérience. Sans cela, ce n'est même pas la peine de la tenter !

### Pour l'amour d'*i grec*

La nouvelle organisation des études sépare, à partir de douze ans, les élèves en deux catégories : les « amateurs » (section dite à *finalité*) et les « futurs professionnels » (section dite de *transition*). Cette structure en « Y » est neuve dans nos académies. Je ne suis pas convaincu qu'elle soit saine, et moins encore que douze ans soit l'âge adéquat pour orienter les jeunes vers la carrière. Cet âge-ci (comme celui de six ans, désormais, pour inscrire un enfant à un cours d'instrument) se justifie si peu du point de vue psychologique, que je soupçonne derrière ces décisions quelques solides pressions d'un autre ordre. De toute façon, on peut douter que le clivage s'opère effectivement sur la question du professionnalisme. Elle dépasse les compétences actuelles des parents, enfants, professeurs et directeurs. Simple-

ment, les écoles opposeront une filière *faible* à une filière *intensive*. La première offrira plus d'attraits et d'ouverture culturelle en compensation d'une occupation moindre; l'autre proposera ... le programme de 1972, avec l'accent mis sur la technique.

Franchement, était-ce vraiment là le choix à proposer ? Est-ce qu'un tronc unique, avec des cours *à la demande*, n'eût pas beaucoup mieux répondu aux besoins réels, et évité de mettre en balance ouverture culturelle et habileté technique - c'est-à-dire ancien et nouveau régime ?

La liberté associée à la responsabilité, voilà une notion fort peu accessible à une mentalité administrative régulatrice. Et, avouons-le, parmi les enseignants, bien des esprits ne sont pas mûrs pour l'accueillir. Cependant la Déclaration d'Intentions qui chapeaute la réforme n'est pas non plus d'un niveau vraiment ordinaire ? Alors, pourquoi ne pas aller jusqu'au bout de ses conséquences ?

Pratiquement, je crains que la section pré-professionnelle ne soit la seule à intéresser vraiment maints professeurs et directeurs, dont la formation et les ambitions sont étroitement nouées aux conservatoires royaux. Cette filière de *transition* risque ainsi de devenir la citadelle des tendances les plus conservatrices du monde musical professionnel, réunissant les artistes vedettes (qui ne sont pas nécessairement les meilleurs formateurs) et accaparant une part d'horaire hors de proportion avec les réalités professionnelles de demain. Cela, au détriment des 98 ou 99 % de la population scolaire, que cet état de choses parquera dans des classes trop nombreuses, avec des maîtres mis dans l'impossibilité d'appliquer un enseignement moderne.

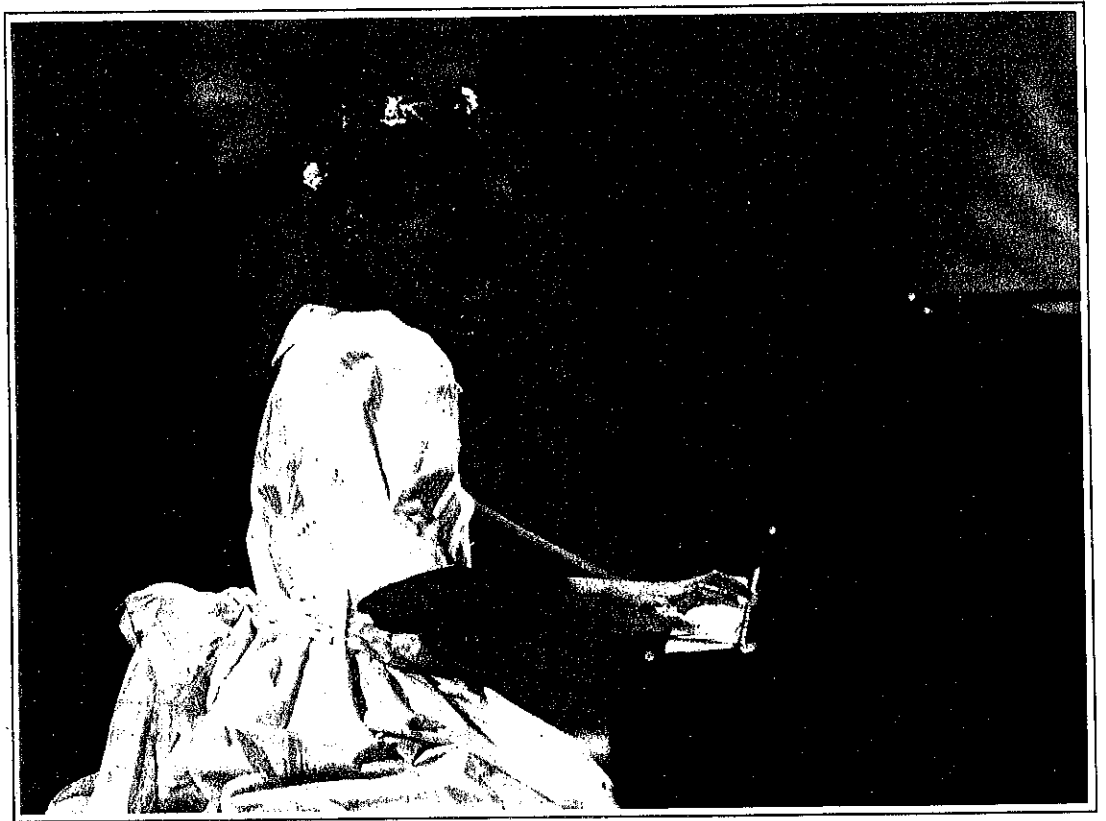
On se retrouve alors à la case départ. Pourquoi cette réforme ?

## Avertissement de Schoelcher

L'insuffisance ou le néant de la préparation des professeurs et directeurs à une conception neuve de l'enseignement, impliquant l'ouverture, la curiosité, la créativité et le développement personnel; la difficulté intrinsèque de ce type d'enseignement (car plus fine est la méthode, plus elle exige de connaissances, de culture et de psychologie dans le maître); la multiplication inconséquente des écoles expérimentales; l'insuffisance de la guidance au sein des établissements; l'impossibilité de réaliser des recyclages en profondeur; le respect superstitieux des quotas, des droits acquis, des privilèges personnels issus de l'ancien régime; la dualité de filières, où le pré-professionnalisme risque de réunir toutes les forces conservatrices face aux efforts réformateurs; la spécialisation et la parcellisation des cours, à quoi se heurtera nécessairement tout appel à la collaboration; le préjugé qui fait qu'un professeur d'instrument se juge au dessus de la tâche d'apprendre à lire; cela et encore bien d'autres facteurs négatifs n'encouragent pas à l'optimisme.

Cette réforme est une gageure. Si elle se fait en réalité - ou si la meilleure part de l'expérience conduit, de révision en révision, à faire progresser l'enseignement de la musique dans notre pays - ce sera une sorte de miracle. Il faut croire aux miracles - pour les faire arriver. Mais il ne faut pas se réjouir trop tôt. Il faut prendre au sérieux les cris sinistres des portebannières de la Tradition, gardiens sévères des mauvaises habitudes. Il faut surtout écouter l'avertissement solennel de celui qui fut l'un des plus généreux, des plus opiniâtres lutteurs de son temps, et dont le réalisme exemplaire a eu raison des oppositions les plus farouches : Victor Schoelcher. A lui le mot de la fin :

« Tout le bénéfice des réformes les plus louables est à peu près perdu si, par respect pour les positions acquises, on laisse la charge de mettre en oeuvre les réformes à des fonctionnaires qui les détestent ».



# Projections de la réforme sur la formation des maîtres au conservatoire royal de musique

**L**a circulaire 90.10.M portant sur l'organisation des cours de formation musicale dans l'enseignement artistique à horaire réduit s'accompagne, chose rare, d'une déclaration d'intentions très éclairante.

Elle promet, en effet, une nouvelle pédagogie musicale en la définissant dans son esprit général qui serait de « toujours permettre à l'enfant de demeurer un artiste naturel, c'est-à-dire de demeurer lui-même, plutôt que de chercher à le confiner, par des stratégies peu flexibles, dans les limites d'un art préfabriqué et normatif à l'excès ». (1).

Il s'agit certes d'une réforme d'esprit visant à une ouverture plus large de l'enfant à l'intelligence musicale mais qui ne peut se concevoir sans une ouverture similaire dans la préparation des maîtres. De plus elle constitue un pédocentrisme en ce qu'elle focalise l'objectif principal de l'éducation musicale sur l'enrichissement de la personnalité totale de l'enfant. Mais ce pédocentrisme, à son tour, exige des maîtres l'acquisition parallèle d'une intelligence des caractéristiques mentales des sujets à former. Ce point de vue, particulièrement important, en ce qui concerne

les élèves de l'Académie, est évoqué clairement, quoique lapidairement, dans le paragraphe où il est fait état de la confusion des âges au sein de ces établissements et de l'antinomie qu'elle représente à l'égard des lois de la psychologie développementale de l'enfant telle que scientifiquement fondée par de grands maîtres comme Jean Piaget et Henri Wallon. C'est donc poser là, en définitive, la nécessité d'une double formation des maîtres, l'une sur le plan musical, l'autre sur le plan psychopédagogique, si l'on veut atteindre les objectifs profonds de la réforme.

Que ces absences de formation totale aient été, dans le passé, et soient encore dans de nombreux cas actuels, l'une des causes principales du déchet scolaire important existant dans les Académies de musique n'est plus à démontrer (2).

Il n'est que trop évident qu'un tel état de choses aboutit à réduire la pédagogie musicale à la simple transmission, par les maîtres, d'un savoir et d'un savoir-faire techniques dans les conditions et la reproduction de la manière dont ils les ont acquis, c'est-à-dire dans une vision musicale essentiellement analytique et additive ainsi qu'en toute méconnaissance des lois et des caractéristiques mentales des sujets

José Orval est Professeur honoraire de psychopédagogie du Conservatoire Royal de Musique (C.R.M.) de Liège, Conférencier au Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) de Selestat, Professeur de psychologie générale à l'IFEDEM de Paris.

(1) J.P. Despins, *Le cerveau et la musique*, éd. Chr. Bourgeois, 1986, p. 17.

(2) J. Orval, *Les problèmes actuels de l'enseignement artistique dans les académies de musique*, in *Musique-Musiques*, n° 5, Juin 1984.

et, par suite, des conditions de réception des messages informatifs.

Bref, le problème de la double formation des maîtres étant posé, où convient-il de le réaliser ? Ce point de vue n'est pas neuf. Dès 1972 il était apparu que, tout honnêtement conduits qu'ils fussent, les examens d'aptitudes qui hélas sévissent encore à l'heure actuelle, ne pouvaient tenir lieu de formation. C'est ce qui amena le Département à créer au sein des Conservatoires Royaux francophones, dès la rentrée de 1972, des cours d'agrégation à l'enseignement musical et des arts parlés comportant des cours de psychologie, de méthodologie générale et de méthodologies spéciales assortis de stages didactiques et pratiques, le total s'étendant sur deux années et se trouvant sanctionné par un examen terminal coiffé d'un diplôme d'Etat.

Ces dispositions comportaient la suppression des examens d'aptitudes en matière de solfège dès 1978 et en matière instrumentale dès 1980. Il s'agissait, sans conteste, d'une initiative heureuse qui fut hélas conditionnée négativement dans sa portée par différents facteurs. Citons en premier lieu l'intervention de mesures limitatives à savoir :

- 1° D'importants domaines des études musicales et des disciplines parlées n'ont jamais été - et ne sont toujours pas - concernés par la filière psychopédagogique des Conservatoires. Tels sont les cas de branches d'écriture, de l'histoire de la musique, de la musique de chambre, de l'art dramatique, etc.
- 2° La suppression des examens d'aptitudes prévus pour 1980 en matière des disciplines instrumentales fut abrogée par le Ministre Van Aal dès 1976.

Les méthodologies instrumentales peuvent donc s'accomplir en C.R.M. mais facultativement et paritairement aux examens de Certificat d'Aptitudes Professionnelles (C.A.P.) toujours en vigueur. Mais l'essentiel de la réduction de l'efficacité des sections d'agrégation à l'enseignement musical dans les C.R.M. s'est située bien davantage au niveau d'une involontaire incompréhension de leurs principes fondamentaux. Ceux-ci se sont peu à peu enlisés dans une acception aussi gentille que superficielle par les corps pédagogiques auxquels elles étaient insérées comme par l'appareil de gestion de l'éducation artistique. Ainsi, au lieu de les concevoir comme

une agrégation globale dont l'obtention aurait dû faire l'objet d'une épreuve de diplôme portant simultanément sur les méthodologies spéciales (solfège, diction- déclamation) et les matières de psychologie générale et de méthodologie générale, la réglementation dissociait ces dernières matières des méthodologies spéciales, l'examen final ne portant, en définitive, que sur ces dernières dans un esprit fort voisin de l'examen de C.A.P. Psychologie et méthodologie générale étaient dès lors reléguées aux titres d'épreuves pré-requises pour accéder à cet examen final. Il ne pouvait en résulter qu'une confusion fondamentale entre méthodologie spéciale et méthodologie générale.

On ne pouvait mieux témoigner d'une incompréhension fatale à l'efficacité du projet de 1972 tant il est évident que la méthodologie constitue d'abord la science appliquée de la psychologie expérimentale et qu'à son tour, elle forme la base des méthodologies spéciales lesquelles modulent simplement ses principes généraux aux configurations particulières de leurs domaines respectifs.

Outre l'alignement de l'épreuve terminale sur le modèle amélioré de l'épreuve de C.A.P. fruit de la dissociation des matières de l'agrégation, la déviation de la notion de méthodologie a souvent conduit les méthodologies spéciales à se réduire aux recettes particulières d'un titulariat, le plus souvent occasionnel, et cela en dehors de toute analyse comparative et critique des méthodes existantes et sans aucune référence aux principes d'une méthodologie générale.

Il semble donc primordial, si l'on veut assurer la pérennité d'une rénovation de l'enseignement musical dans les académies :

- 1° que l'on assure un recyclage efficace des professeurs en charge c'est-à-dire un recyclage s'effectuant selon les données de base de la méthodologie générale et non dans l'ignorance de celle-ci, sinon à courir le risque d'en demeurer au particulier de recettes quelles qu'en soient les valeurs respectives;
- 2° que les actuelles sections méthodo-psychopédagogiques des Conservatoires Royaux, - et c'est ici que s'aperçoit la projection directe de la réforme des Académies sur celle de ces derniers -

prennent le caractère d'une finalité spécifique groupant en une unité fonctionnelle psychologie expérimentale, méthodologie générale et méthodologies spéciales sans préjudice d'autres références tout aussi indispensables telles que l'introduction de cours d'esthétique générale, d'histoire des arts, de sociologie culturelle, etc.

D'autres considérations renforcent la nécessité de cette liaison entre les deux réformes. La plus importante concerne l'instauration d'une éducation musicale aux trois niveaux de l'enseignement fondamental, aux degrés maternel, primaire et secondaire. On sait qu'il existe à ce sujet certains projets qui, tenant compte de la nécessité d'une bi-technicité psychopédagogique et musicale, confieraient la formation des maîtres à un partenariat Conservatoires Royaux-Ecoles Normales.

S'il paraît nécessaire, au contraire de ce que prévoit la réforme française Landowski, de confier l'éducation musicale en enseignement fondamental à des musiciens qualifiés plutôt qu'à des instituteurs partiellement formés, encore faut-il que ces musiciens soient tout aussi psycho-pédagogiquement qualifiés.

Le couplage Ecole Normale-Conservatoire Royal de Musique n'apparaît pas comme une solution efficace et ce pour de multiples raisons à savoir :

- 1° difficile coordination d'études distinctes menées dans des traditions qui s'ignorent l'une l'autre;
- 2° absence d'unité réelle de direction des projets;
- 3° perte considérable de temps d'études en trajets d'une institution à l'autre;
- 4° difficulté de coordinations d'horaires équilibrés.

Il semble donc, l'expérience boiteuse des humanités musicales en témoignant, qu'une telle formation ne puisse utilement se concevoir qu'au sein d'un graduat général effectué en C.R.M. et qui viserait :

- a) la formation de maîtres pour l'enseignement musical subventionné
- b) la formation de maîtres pour l'enseignement fondamental.

Les uns comme les autres étant d'abord des musiciens qualifiés dont la formation psycho-pédagogico-méthodologique s'inspirerait des remarques formulées plus haut mais qui dans le cas des maîtres se destinant au fondamental comprendrait une forma-

tion particulière. Celle-ci pourrait comprendre une plus large information au niveau des matières générales (sociologie culturelle, rapports sciences-art, législation scolaire, etc.), une connaissance des données spécifiques des différents degrés du fondamental (types de populations, finalités particulières, etc.) bref d'un bagage d'informations qui les introduirait dans le fondamental au titre de partenaires à part entière. L'ordonnancement d'un tel graduat en deux cycles permettrait de résoudre le problème de la façon suivante :

1er cycle (3 ans) :

diplôme terminal de niveau A.E.S.I. (section à finalité dans le subventionné; maternel et primaire : dans l'enseignement fondamental)

2ème cycle :

diplôme terminal de niveau A.E.S.S. (section de transition dans le subventionné; enseignement secondaire et normal dans l'enseignement fondamental)

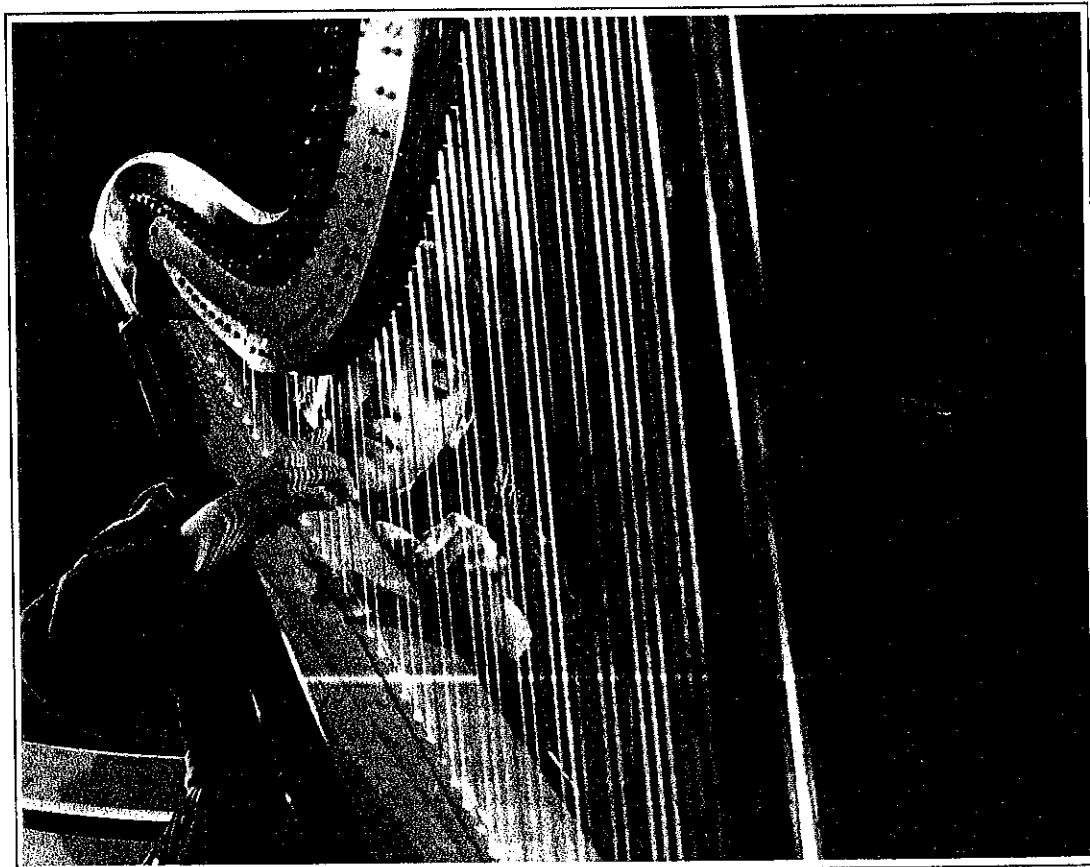
Il reste à dire que les examens terminaux des cycles de ce graduat devraient, comme dit plus haut, constituer une épreuve globale toutes matières confondues. De plus, et c'est la notion de musiciens qualifiés qui l'impose, d'importants pré-requis devraient être exigés des candidats s'inscrivant au graduat. On pourrait penser au niveau de 1er prix de solfège de C.R.M. en ce qui concerne le graduat en méthodologies instrumentales.

Ceci dit, de nombreux problèmes restent à prendre en considération tels que les contenus des programmes, le statut et les titres des professeurs, le recours à des intervenants en certaines matières, bref un ensemble de données dont l'analyse déborde le cadre des principes généraux de base auxquels voulait se borner le présent article.

Il reste cependant, que dans l'attente d'une réalisation de telles modifications des études dans les C.R.M., des cours de recyclage pédagogiques devraient être organisés en faveur des maîtres actuellement en fonction dans les Académies. Ces recyclages devraient concerner prioritairement une information psycho-pédagogique surtout en matière de psychologie développementale et de principes de base des méthodologies actives. Ne pas adopter cette priorité ferait courir le risque d'aborder toutes autres matières appartenant au recyclage, en

l'absence d'une grille générale d'appréciation et de compréhension proprement pédagogiques, et d'en muer les informations en simples mémorisations de recettes éparpillées. Enfin, même lorsque la forma-

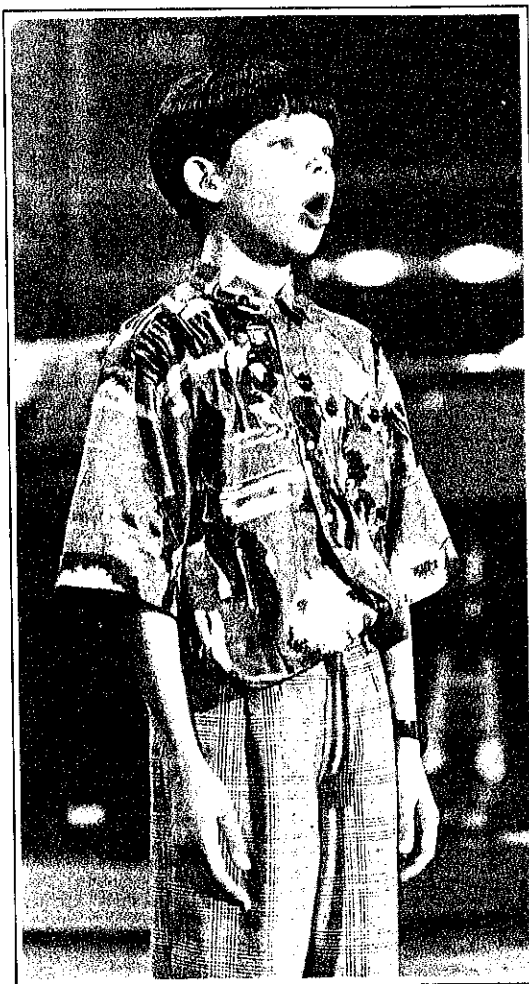
tion des maîtres sera efficacement organisée dans les C.R.M., elle devra s'accompagner de formations continuées car la science pédagogique, comme toute autre science, est en perpétuelle évolution.



## 2. Le public des écoles de musique

**C**ertains éléments importants et porteurs d'innovations, comme l'introduction du jazz ou la modification de l'enseignement du solfège ne sont-ils pas de nature à élargir la population scolaire des établissements concernés par la réforme ?

Mais quelle est, en fait, la composition sociologique de ces établissements ? À cette question, l'étude réalisée il y a quelques années à Bruxelles par Jehanne Piret apporte un certain nombre d'éléments de réponse, du moins en ce qui concerne la population scolaire en zone urbaine.





# Analyse sociologique de la population des académies de musique à Bruxelles

Jehanne Piret est licenciée en Sciences Sociales et professeur de pédagogie musicale de la méthode Créatif-Baertsoen.

**«Les routes de la musique et de la poésie se croisent» a écrit Paul Valéry.**

*Ajouterai-je que c'est également sur la route des écoles de musique que se croisent toutes les classes de la société? Jean ABSIL, 1951*

En 1985, au terme de mes études de Sciences Sociales à l'Université Libre de Bruxelles, j'ai présenté un mémoire (1) ayant pour sujet « Etude sociologique sur les académies de musique à Bruxelles ». De ce travail, j'ai repris ici les éléments me paraissant les plus adaptés au contexte actuel. Les questions que je me suis posées au seuil de ma recherche ont été les suivantes : Les académies de musique bruxelloises sont-elles démocratiques ? Quel est leur rôle dans notre société ? Les différentes classes sociales s'y intègrent-elles de la même façon ?

Pour tenter d'y répondre, j'ai effectué une enquête sur le terrain, basée sur un questionnaire soumis à environ cinq cents élèves de quatre académies de musique bruxelloises. Le questionnaire a été rédigé sous deux formes : l'une dans un langage plus simple, s'adressant aux enfants, l'autre aux adultes, la frontière entre les deux populations se situant grosso modo vers quatorze ans. Notons à ce propos que

l'échantillon n'est pas représentatif en ce qui concerne les plus jeunes élèves - âgés de cinq à neuf ans - étant donné la difficulté pour certains d'entre eux de répondre au questionnaire. Presque tous les questionnaires ont été administrés en ma présence pendant les cours spécifiquement musicaux (solfège, chant ou instrument, harmonie, histoire de la musique). L'enquête se base sur la population qui fréquentait les académies avec succès, l'abandon (c'est-à-dire l'échec) n'est pas traité dans mes statistiques. Par ailleurs, pour garantir la représentativité de l'échantillon selon les cours suivis (c'est-à-dire pour respecter les proportions d'élèves au cours de solfège en 8<sup>ème</sup> année, au cours de piano, ...), j'avais, à l'aide des tableaux statistiques des académies mentionnant le nombre d'élèves par cours, sélectionné les classes où les questionnaires seraient administrés.

Pour constituer l'échantillon, j'ai choisi dans l'Agglomération Bruxelloise quatre académies différentes par leur taille, le milieu social dominant de leur commune et leur orientation en matière d'enseignement : les Académies de Bruxelles (grande académie, milieu populaire), d'Etterbeek (académie de taille

moyenne, classes moyennes, académie « moderniste », de Molenbeek-Saint-Jean (petite académie, milieu immigré et populaire) et d'Uccle (académie de taille moyenne, milieu aisé, académie « traditionnelle » ont été retenues.

Comme cette enquête ne tient compte que des académies de l'Agglomération Bruxelloise, il pourrait être utile d'en vérifier les résultats dans des académies wallonnes, représentant certainement des publics différents.

## Qui fréquente les académies de musique ?

### L'AGE

Classes d'âge	%
5 à 9 ans	6.7
10 à 14 ans	42.4
15 à 19 ans	15.8
20 à 24 ans	8.1
25 à 29 ans	7.7
30 à 34 ans	4.5
35 à 39 ans	3.9
40 à 44 ans	2.2
45 à 49 ans	2.4
50 à 54 ans	2.6
55 à 59 ans	2.2
60 à 64 ans	0.6
65 à 69 ans	0.4
70 ans & +	0.4

On observe un pourcentage très élevé de répondants âgés de dix à quatorze ans (42,4 %), et assez élevé d'élèves de quinze à dix-neuf ans (15,8 %). Rappelons que les élèves de cinq à neuf ans étaient un peu jeunes pour répondre au questionnaire : ils sont donc ici sous-représentés.

Les académies de musique s'adressent avant tout aux enfants en âge de scolarité.

### LE SEXE

Sexe	%
Féminin	65.3
Masculin	34.7

On constate une sur-représentation féminine (65,3 %). La pratique de la musique classique en amateur revêt en effet une image plutôt féminine.

### L'ORIGINE SOCIALE

L'on mesure généralement l'origine sociale par la catégorie socio-professionnelle du père. Voici une comparaison entre les fréquences (en %) des différentes catégories socio-économiques de mon échantillon et les fréquences de celles de l'ensemble de la Région Bruxelloise.

Catégorie économique	% de l'échantillon	% de la région bruxelloise
Agriculteurs	0.0	0.1
Industriels	2.4	2.7
Artisans	3.5	1.1
Gros commerçants	4.8	2.1
Petits commerçants	4.3	5.9
Professions libérales	7.4	2.6
Professeurs	7.8	3.1
Cadres adm. sup. & ingénieurs	16.0	8.9
Instituteurs	4.8	1.3
Autres employés	33.6	33.9
Ouvriers	10.2	30.5
Armée et police	3.0	1.9
Clergé	0.2	0.1
Chômeurs	2.0	5.7

Le public des académies de musique à Bruxelles appartient à des catégories sociales plus « élevées » que la moyenne de la population : les cadres supérieurs (professions libérales, professeurs, cadres administratifs supérieurs et ingénieurs) sont sur-représentés (31.2 % par rapport à 14.6 % pour la Région bruxelloise). On observe aussi une proportion plus importante de certaines catégories moyennes : les artisans et les gros commerçants (8.3 % alors qu'elle est de 3.2 % pour la population bruxelloise), les instituteurs (3.5 % en plus) et les membres de corps d'armée et de police (1.1 % en plus). Par contre la classe populaire est beaucoup moins représentée dans les académies de musique bruxelloises : il y a 20.3 % en moins d'ouvriers par rapport à la population de la ville. Il y a aussi moins (3.7 %) de fils de chômeurs.

Les élèves des académies de musique bruxelloises appartiennent donc surtout aux classes aisées (2), aux classes moyennes et beaucoup moins à la classe ouvrière. Néanmoins, toutes les classes sociales y sont représentées.

## L'ACTIVITE

Activité	%
Etudes primaires ou secondaires	63.5
Etudes supérieures ou universitaires	5.6
Exerçant une profession	28.6
Sans profession	2.3

On constate que l'échantillon comporte beaucoup d'étudiants, appartenant surtout aux enseignements primaire et secondaire (63.5 % des élèves). On en trouve très peu dans les enseignements supérieur et universitaire. Par ailleurs, la plupart des femmes qui viennent à l'académie exercent une profession; le statut de femme au foyer ne semble pas compatible avec celui d'élève à l'académie de musique.

## LES ETUDES SUIVIES

Etudes	%
Primaires	38.5
Secondaires :	
Professionnelles	1.2
Techniques	2.1
Générales	50.1
Supérieures	4.2
Universitaires	3.9

La moitié des élèves des académies ayant un statut d'étudiant suivent l'enseignement secondaire général tandis que 38.5 % d'entre eux sont encore dans l'enseignement primaire. En ce sens, les académies de musique jouent un rôle de complément à la formation scolaire qui ne dispense pratiquement pas de cours de musique.

3.3 % seulement des élèves de ces institutions musicales font partie d'écoles professionnelles ou techniques, ce qui laisse supposer une relation privilégiée entre l'enseignement général et l'enseignement musical académique.

## LA PROFESSION

Quant aux adultes, leur profession les range surtout dans les classes moyennes, ils sont en majorité fonctionnaires (il y a 17.3 % d'employés, 10.8 % de cadres administratifs moyens, 8.6 % de techniciens, 8.6 % d'infirmières et 13.7 % d'instituteurs). On observe aussi que leur niveau d'instruction est particulièrement élevé : 44.7 % d'entre eux ont suivi des études supérieures et 26.3 % sont titulaires d'un diplôme universitaire. Seulement 9.9 % des adultes inscrits

dans les académies ne possèdent qu'un diplôme primaire ou secondaire inférieur.

De manière générale les adultes - qui représentent un tiers de la population - appartiennent à des milieux plus populaires. Pour eux, il s'agit donc de « promotion socio-culturelle ».

## LA NATIONALITE

74.1 % des élèves sont belges. 14.8 % viennent d'un pays du Marché Commun. Pour le reste, il y a très peu d'immigrés. Ils ont en effet généralement leur culture musicale propre, bien éloignée de ce qu'on enseigne dans les académies.

## L'INTENTION D'EXERCER UNE PROFESSION MUSICALE

Profession musicale	%
Non	54.5
Ne sait pas	23.1
Oui	22.4

Il n'a pas été tenu compte des élèves de plus de trente ans pour cette variable.

Les enfants de cinq à quatorze ans sont évidemment moins nombreux à vouloir exercer une profession musicale (c'est-à-dire qu'ils n'y pensent pas encore), tandis que les élèves âgés de quinze à trente ans sont plus nombreux (surtout entre quinze et dix-neuf ans) à hésiter à devenir musiciens professionnels et à avoir l'intention d'exercer une profession musicale.

Selon la catégorie socio-professionnelle, on observe que les plus décidés à exercer une profession musicale sont plutôt des fils d'artistes ou des membres des catégories moyennes (employés, techniciens, ou enseignants), tandis que les fils d'ouvriers sont plus hésitants alors que, dans les catégories supérieures (professions libérales, ingénieurs et indépendants) très rares sont ceux qui projettent de devenir musiciens.

## Quel est le passé musical des élèves ?

Il apparaît de façon évidente que beaucoup d'élèves des académies considérées ont, d'une manière ou d'une autre, été liés par leur milieu familial, à la pratique musicale.

Selon l'enquête *Musique-Belgique* (3) de J.P. Collignon et M. Gheude, il n'y a que 6.7 % des Belges qui ont une pratique musicale. Dans l'échantillon considéré, on dénombre cependant 50 % d'élèves dont le père ou/et la mère a/ont joué de la musique, ainsi que 28.5 % qui déclarent avoir joué de la musique avant d'entrer à l'académie.

De même, la possession à domicile d'un instrument de musique semble déterminante pour l'entrée dans une académie de musique. On constate en effet que 72.5 % des élèves possédaient au moins un instrument de musique avant d'entrer à l'académie. Cette proportion est énorme par rapport à la population globale. A titre de comparaison, 36.6 % de la population globale française (4) possédaient, en 1981, au moins un instrument de musique.

De plus, alors que J.P. Collignon et M. Gheude ne dénombrent en Belgique que 2.6 % de personnes qui ont suivi des cours dans une académie, il y a, dans l'échantillon considéré, 20.2 % d'élèves dont le père ou/et la mère a/ont suivi des cours dans une académie de musique.

Il apparaît donc que la fréquentation des académies repose principalement sur une familiarité préalable avec ce type d'institution et/ou la possession d'instruments de musique.

D'autre part, l'accès à l'académie varie selon les milieux que j'ai regroupés ici en classes aisées/ classes populaires. Tout d'abord, la manière dont l'une ou l'autre de ces catégories ont été informées de l'existence de l'académie est fondamentalement différente : si les classes aisées l'ont plutôt apprise grâce à leur milieu, les classes populaires l'ont découverte dans leur quartier. L'âge d'entrée des enfants varie aussi selon les classes sociales : dans les milieux aisés, les enfants entrent généralement tôt (avant dix ans), alors que dans les milieux populaires, ils s'inscrivent plus tard à l'académie (après onze ans). De même, la fréquentation de l'académie de musique par des membres de la famille caractérise les élèves appartenant plutôt à des classes aisées qu'à des classes populaires, ce qu'Antoine Hennion (5) décrit comme un « mode d'accès - familial-scolaire - à la musique, aussi loin de l'affirmation personnelle d'un goût que de la quête collective d'une identité, qui marquerait plus tard la période d'adolescence. » A l'appui de la plupart des études en sociologie de la

culture qui démontrent le lien entre l'appartenance à un milieu social culturellement élevé et le goût pour la musique classique, on constate ici que les classes aisées possèdent généralement un grand nombre d'instruments de musique, légitimés pour la plupart (pianos, flûtes, cordes) tandis que les classes populaires disposent d'un nombre beaucoup moins élevé d'instruments, et encore sont-ils moins évidemment destinés à la musique « classique » (guitares, mélodicas, accordéons). Aussi dans les classes aisées, la musique est-elle souvent une pratique transmise par les parents, alors que dans les classes populaires, il est moins courant que les parents aient fait de la musique.

## Est-on satisfait de l'académie ?

Compte tenu du fait que cet enseignement est à la fois gratuit et facultatif, il est logique que les répondants soient particulièrement satisfaits, la non-satisfaction entraînant généralement l'abandon. Il serait d'ailleurs utile d'effectuer une enquête sur le nombre et les raisons des élèves qui abandonnent les académies.

Il semble que les élèves abandonnent surtout en 1ère et en 2ème année de solfège. J'observe en tout cas une très faible proportion (15 %) d'élèves suivant la deuxième moitié du cycle. Selon A. Hennion, qui a effectué une enquête sur les conservatoires de musique en France (qui correspondent à nos écoles, académies et conservatoires communaux) où l'enseignement semble cependant plus axé sur la professionnalisation qu'en Belgique, « la technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation et l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire ». Il vise ici notamment les vocations tardives d'adolescents passionnés par d'autres musiques que celle préconisée à l'académie et qui n'arrivent pas à s'y intégrer.

J'ai cependant dénombré dans les académies étudiées, dans l'échantillon « enfants » 7.8 % d'élèves

qui sont obligés par leurs parents (plus précisément - d'après la question posée - : qui quitteraient l'académie s'ils pouvaient choisir). Quant au solfège, les enfants qui n'en feraient pas - s'ils pouvaient choisir - représentent 32.7 % de l'échantillon considéré, ce qui constitue évidemment une proportion importante. 26.8 % des enfants souhaiteraient jouer d'un autre instrument ou suivre un autre cours.

En ce qui concerne les répondants âgés de plus de quatorze ans, qui ont reçu le questionnaire «adultes», 94.3 % sont satisfaits du choix des cours proposés, du fait qu'ils apprennent de la musique classique à l'académie, tandis que 86.5 % des élèves se disent contents de la méthode d'enseignement; les insatisfaits à cet égard ont mentionné soit l'aspect trop scolaire ou théorique de cet enseignement, soit sa trop grande difficulté, soit une mauvaise entente avec un professeur. En analysant de plus près les mécontents, on se rend compte que ceux qui voudraient se voir proposer des cours de musique non classique appartiennent plutôt à des milieux populaires, tandis que ceux qui n'aiment pas la méthode d'enseignement dispensée dans les académies appartiennent surtout aux milieux aisés. Ce qui confirme l'analyse d'A. Hennion, pour lequel l'aspect très technique (relevant plus du travail manuel que du travail intellectuel) de la méthode d'enseignement convient mieux d'une part aux fils de musiciens, et d'autre part, aux classes moyennes, tandis qu'il déplaît aux classes aisées cherchant à pratiquer la musique en amateurs et aussi en « mélomanes ». Autrement dit, « en coulant des amateurs dans le moule des professionnels, les conservatoires attirent aussi vers une technique de la musique des enfants que leur milieu destinait plutôt à une approche culturelle- cultivée ou mondaine, selon sa réussite ».

J'ai aussi demandé aux élèves, dans le questionnaire «adultes», s'ils étaient satisfaits du nombre d'heures de cours : 10.2 % ont regretté qu'il y ait trop d'heures de solfège et 18.1 % des élèves ont trouvé qu'il y en avait trop peu. Etant donné les restrictions budgétaires et par ailleurs, la demande croissante de musique de la part de la population, il est normal qu'il y ait des mécontents en ce domaine.

Je me permets de noter à l'attention des professeurs, le temps de travail journalier que les répondants ont dit consacrer à l'académie : 43.1 % des élèves de

l'échantillon considéré déclarent travailler une demi-heure par jour, 22.7 % une heure, 22.1 % moins de quinze minutes et 13.1 % plus d'une heure par jour.

## D'une académie à l'autre...

Malgré leur structure commune, les quatre académies étudiées diffèrent quant aux caractéristiques sociologiques de leurs publics respectifs. Quels sont les facteurs qui peuvent intervenir à cet égard ? Ils sont liés à la commune d'implantation de chaque académie : la situation géographique qui fait varier la représentation des catégories socio-professionnelles (par exemple, les habitants de la commune d'Uccle appartiennent à des classes sociales plus aisées que ceux de la commune de Molenbeek-Saint-Jean), le pouvoir communal (qui nomme les directeurs et professeurs et décide d'encourager ou non l'académie de musique). Chaque académie subit aussi l'influence de son passé (par la réputation qu'elle a acquise, ses traditions, ses habitudes, les directeurs qui s'en sont occupés) et de son personnel actuel (son directeur et ses professeurs). De plus, 42 % des élèves n'habitent pas la commune de l'académie qu'ils fréquentent : pour une raison d'ordre pratique, ou pour suivre les cours d'un professeur réputé. C'est l'effet de ces différents facteurs qui constitue le caractère propre de chaque académie.

Voici comment ces académies se différencient à l'analyse de ces éléments : les catégories socio-professionnelles et niveaux d'instruction des élèves, leurs antécédents, pratiques et goûts musicaux ainsi que leur attitude à l'égard de leur académie.

*L'Académie de Bruxelles* est celle dont le profil se dégage le moins nettement. Il est probable que ce soit dû à son extrême disparité géographique : elle couvre en effet les territoires de Bruxelles 1 et Bruxelles 2, et ses succursales sont situées dans des quartiers aussi différents que, par exemple, celui de la Bourse et celui du Rond Point Schuman. Du point de vue de l'origine sociale, son public apparaît diversifié, tout en laissant entrevoir une tendance plutôt populaire. C'est par exemple l'Académie où l'on observe le plus d'élèves appartenant à l'enseignement professionnel. Les niveaux d'instruction des adultes sont, de même, moins élevés que dans les

autres Académies. De manière générale, les antécédents musicaux des élèves correspondent plutôt à une approche « populaire » de la musique, c'est-à-dire hors du cadre musical « classique » : leurs parents ont surtout pratiqué la musique dans des sociétés d'amateurs ou en dehors d'un cadre d'enseignement. Si la possession d'instruments à vent est fréquente chez les élèves de cette Académie, c'est sans doute parce que son territoire comprenait, dans le passé, un nombre important de fanfares et d'harmonies. Les goûts musicaux de ses élèves sont, eux aussi, plus populaires. Ils s'orientent plutôt vers la musique de variétés. Les élèves sont, en général, très satisfaits de l'Académie.

*L'Académie d'Etterbeek* se distingue nettement des autres par l'appartenance de bon nombre de ses élèves à des milieux où la musique est une pratique transmise. Le public de cette Académie est constitué, quant à son origine sociale, selon une représentation assez semblable à celle de l'échantillon total, sauf en ce qui concerne les fils d'indépendants, qui y sont particulièrement nombreux.

Le passé musical des élèves est plus important dans cette Académie que dans les autres. Cela se vérifie pour les instruments possédés - qui sont nombreux -, et pour la pratique musicale des parents - fréquente et souvent peu « populaire ».

Les goûts musicaux des élèves différencient fort cette Académie des autres : autant l'assistance fréquente aux concerts, l'écoute des programmes classiques de la radio, la lecture de revues musicales que la possession de disques de musiques « distinguées » (classique, avant-garde, jazz, folk) attestent un goût prononcé pour la musique qui est valorisée dans les classes aisées.

La pratique musicale des élèves d'Etterbeek se prolonge plus facilement au-delà des frontières de l'Académie même : ils sont plus nombreux à fréquenter également une autre académie et à jouer dans un autre cadre que ce type d'institution.

Les enfants de cette Académie y semblent très bien intégrés : aucun d'entre eux ne voudrait ni quitter l'établissement ni jouer d'un autre instrument. Quant aux adultes, c'est dans cette Académie qu'ils proposent le plus de modifications de l'institution.

- *L'Académie de Molenbeek* est fréquentée par un

public d'origine sociale beaucoup moins élevée que les autres : les techniciens et les ouvriers y sont sur-représentés, au contraire des classes aisées. On observe d'ailleurs que 11 % des élèves suivent les cours d'une école technique, alors que ce pourcentage avoisine les 3 % dans les autres Académies.

La pratique musicale des parents est, comme à l'Académie de Bruxelles, une pratique plutôt « populaire » de la musique (dans des sociétés d'amateurs ou en pratique individuelle, sans cours). Les instruments possédés par les élèves de l'Académie de Molenbeek sont aussi des instruments plus « populaires » : guitares, mélodicas ou harmonicas, accordéons. La possession plus fréquente d'accordéons s'explique aussi par l'existence antérieure à Molenbeek de sociétés d'accordéonistes.

Les goûts musicaux des élèves sont également révélateurs d'une connaissance non « légitimée » de la musique : des disques de chansons, d'opérette et de bel canto, de musique militaire et d'autres musiques (qui indique sans doute un refus ou une méconnaissance des catégories proposées). La connaissance de l'existence de l'Académie est due pour un tiers des élèves à sa situation dans leur quartier.

D'autre part, la fréquentation de cette académie est une pratique relativement familiale et l'on s'inscrit plus rarement qu'ailleurs dans une autre académie. Il semblerait donc que cette Académie soit davantage liée au quartier où elle est située et qu'elle touche des personnes au départ moins concernées par la musique. A part une certaine désapprobation du solfège, les élèves de Molenbeek se disent très satisfaits de l'Académie.

- *L'Académie d'Uccle* est celle dont l'origine sociale est la plus élevée : le pourcentage des répondants issus de professions libérales et d'ingénieurs y est, en effet, appréciable. La proportion d'élèves suivant l'enseignement secondaire général y est aussi très importante.

Les instruments possédés avant l'entrée à l'académie sont d'ailleurs révélateurs d'une approche plus « bourgeoise » de la musique (pianos, cordes, instruments anciens). La pratique musicale des parents s'est effectuée principalement dans le cadre d'académies de musique ou de cours particuliers. La connaissance de l'existence de l'académie de musique y est d'ailleurs transmise, pour un tiers des

élèves, par le milieu familial. Dans ce sens, on observe aussi que la fréquentation de l'académie est une pratique familiale.

Les élèves de l'Académie d'Uccle semblent être très attachés à la musique classique; cela se marque à la fois par les concerts et par les disques qu'ils écoutent.

Les répondants appartenant à cette Académie paraissent moins satisfaits que les autres en ce qui concerne la méthode d'enseignement : sans doute paraît-elle particulièrement contraignante à un public « bourgeois ».

Au total, alors que l'enseignement de la musique présente des contraintes de fonctionnement et des a priori culturels de nature à conduire à l'uniformisation, tout se passe comme si les traditions, le personnel, la localisation, le recrutement respectif de ces quatre Académies donnaient à chacune d'elles une stature originale.

## Conclusions

Les académies de musique bruxelloises, nées, pour la plupart d'entre elles, au moment où l'on instaurait l'école obligatoire, ont été créées dans un but de démocratisation culturelle, c'est-à-dire afin de rendre la Culture - à savoir la musique classique - accessible à tous. Ce but est-il atteint, selon les résultats de cette enquête ? En principe oui, dans la mesure où cet enseignement est gratuit et adressé à tous sans discrimination. Cependant, cet enseignement est facultatif - contrairement à l'enseignement général - ce qui pourrait exclure, par l'intermédiaire des abandons, certaines catégories sociales. En réalité, on constate que toutes les classes sociales sont représentées dans les académies bruxelloises, bien que les classes supérieures y occupent une place plus importante que les autres, aux dépens notamment des classes populaires. Il n'en reste pas moins que ces institutions offrent l'accès à la culture musicale classique - qui est généralement le privilège des classes aisées - à un nombre appréciable de membres des classes moyennes et populaires.

On peut pourtant avancer que la fonction sociale des académies consiste précisément en une fonction de transmission culturelle, c'est-à-dire que leur fréquentation est le fait d'une population spécifique,

d'un public généralement déjà concerné par la musique ou d'une manière ou d'une autre, déjà familiarisé avec ce type d'institution.

Aussi, les académies de musique transmettent-elles un patrimoine culturel, défini dans le temps et l'espace, à savoir le répertoire musical classique occidental (qui s'est cependant récemment ouvert au jazz) en se basant sur la tradition écrite. Pourtant, comme certaines revendications lors de la grève récente des enseignants l'ont montré, il semble que cette transmission même de connaissances soit remise en question. C'est sans doute dans ce contexte que s'intègrent les réformes actuelles.

Tout au long de l'enquête, j'ai vu se profiler quatre types de dualités qui caractérisent leurs publics : amateurs/ futurs professionnels, jeunes/ adultes, femmes/ hommes, classes aisées/ classes populaires. Deux images paraissent se dégager de ces dualités : d'une part, celle de la jeune fille amateur jouant en soliste et appartenant à un milieu aisé et, d'autre part, celle du musicien jouant en groupe et appartenant à un milieu populaire. Cependant, ces images illustrent davantage des « archétypes » que le mouvement beaucoup plus complexe de la réalité.

En ce qui concerne la dualité amateurs/ futurs professionnels, elle s'est développée assez récemment par l'introduction, dans les académies, de cours qui se donnaient auparavant dans les conservatoires (notamment la sixième et la septième années de solfège); les académies de musique, se substituant à l'enseignement préparatoire des conservatoires et aux cours particuliers, sont ainsi devenues des enseignements pré-professionnels, tout en gardant leur public de base, à savoir les amateurs.

Par ailleurs, les académies de musique sont fréquentées par une population jeune et adulte. Pour les jeunes, qui représentent grosso modo les deux tiers de l'échantillon, la fréquentation de l'académie permet de compléter la formation scolaire qui, du reste, n'accorde qu'une place minimale à l'éducation musicale. D'une manière générale, l'accès précoce à l'académie de musique est plutôt le fait des classes aisées. En ce qui concerne les femmes adultes, elles exercent souvent une profession, ce qui laisse entrevoir que l'augmentation récente du nombre d'adultes dans ces institutions correspond à un nouveau mode de vie, caractérisé par la volonté de se

« réaliser » dans une société qui développe de plus en plus ses loisirs.

Quant à la dualité masculin/féminin, elle se rapproche de l'opposition amateurs/professionnels dans la mesure où les garçons ont proportionnellement plus l'intention que les filles d'exercer une profession musicale, étant entendu qu'il y a une grande majorité de personnes de sexe féminin dans les académies.

En ce qui concerne la dualité classes aisées/ classes populaires, elle est évidemment beaucoup moins tranchée que les autres, dans la mesure où les membres des classes moyennes - nombreux dans les académies de musique - se classent tantôt dans les unes, tantôt dans les autres, en fonction des variables - indicateurs. On peut cependant dégager, si l'on considère la société globale actuelle, deux attitudes différentes à l'égard de la musique. Les classes populaires en prennent davantage connaissance par l'écoute de la radio et des disques alors que les classes aisées participent en outre plus activement à la vie musicale, tant par une fréquentation plus régulière des concerts que par une pratique musicale plus courante. D'autre part, du point de vue des attitudes à l'égard de l'académie, il semble qu'il y ait des réactions différentes selon les classes. Mis à part les fils de musiciens, facilement intégrés dans ces institutions, on voit que les élèves, issus des classes populaires, qui découvrent l'existence d'une académie de musique dans leur quartier, sont heureux de trouver une structure d'enseignement d'une musique qui les valorise mais avec laquelle ils ne sont pas familiarisés alors que, dans les classes aisées, les élèves, gênés par une méthode basée sur la technique, sont plus habitués au type de musique enseigné.

Malgré toutes ces différences, on remarque que les académies jouent un rôle important, ne fût-ce que dans la mesure où elles contribuent à forger les goûts musicaux de leurs élèves.

Il importe que face à ce public varié, avec ses attentes diverses, les académies de musique arrivent, au-delà des réformes, à maintenir cette polyvalence et même éventuellement, à intégrer de nouveaux publics.

## NOTES

- (1) *L'Institution Musicale. Etude Sociologique sur les Académies de Musique à Bruxelles.* ULB. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Licenciée en Sciences Sociales sous la direction de Messieurs Paul Claeys, Claude Javeau et Robert Wangermée.
- (2) Dans cette enquête, la hiérarchie des classes sociales est orientée selon le capital culturel et non économique ou social (au sens où l'entend Bourdieu). Ainsi les artistes - dont l'accès à la culture est privilégié - font partie des classes aisées, même si leur « capital économique » n'est pas très élevé.
- (3) Collignon J.P. et Gheude M., *Musique-Belgique. Enquête sur la pratique et l'écoute musicales des Belges*, Ministère de la Communauté française 1980.
- (4) *Pratiques culturelles des Français.* Ministère de la Culture, Dalloz, Paris 1982.
- (5) Hennion A. *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical.* Anthropos, Paris 1988.



JOSE ORVAL

*Les modifications que la réforme implique tant en ce qui concerne le contenu même des programmes que les modes d'évaluation des connaissances déboucheront-elles, comme chacun l'espère, sur une chute importante des abandons et des échecs ?*

*Le problème prend toute son ampleur quand on se réfère aux éléments de l'enquête menée jadis par José Orval, enquête dont les éléments chiffrés, on a tout lieu de le redouter, conservent aujourd'hui toute leur actualité ...*

## Académie et finalité

**U**ne enquête que nous avons menée durant l'année scolaire 1979-80 et qui portait sur quatre académies francophones importantes se proposait d'analyser ce qui restait d'une promotion en fin de cycle d'études de solfège (8 années).

Nous avons, par ailleurs, traité séparément les populations d'enfants 8-16 ans et les populations adultes : plus de 16 ans.

Nous donnons, ci-dessous, le tableau récapitulatif dont nous rappelons bien qu'il montre l'évolution d'une promotion d'élèves de solfège du début à la fin d'un cycle complet d'études.

### ENFANTS DE 8-15/16

Etablissements	Effectif d'une promotion de départ en nombres absolus	Echecs pendant la durée totale du cycle en %	Abandons pendant la durée totale du cycle en %	Réussites à l'issue du cycle en %
I	85	9,43 %	88,21 %	2,36 %
II	62	30,65 %	69,35 %	0 %
III	166	16,87 %	76,50 %	6,63 %
IV	126	30,15 %	64,28 %	5,57 %

### ADULTES DE + DE 16 ANS

I	26	0 %	100 %	0 %
II	15	26,67 %	73,33 %	0 %
III	447	8,95 %	88,60 %	2,45 %
IV	27	14,81 %	70,38 %	14,81 %

Deux choses fondamentales caractérisent ce tableau, c'est que, tant chez les enfants que chez les adultes :

- 1) le taux de réussite du cycle est extrêmement bas
- 2) le taux des abandons varie de 2/3 à 9/10 de la promotion et les échecs atteignent au maximum le tiers de l'effectif.

D'autre part, nous avons remarqué que le gros des abandons s'effectuait au cours des deux premières années du cycle. Ils sont donc précoces.

Si donc l'élimination ne résulte pas des déchets dus aux examens mais à l'abandon des sujets :

- a) soit la majorité des sujets ne sont pas motivés ce qui semble peu probable dans un enseignement non obligatoire;
- b) soit la majorité se voit confrontée à un type d'enseignement qui ne lui convient pas, ce qui apparaît particulièrement évident en ce qui concerne les adultes qui lâchent pied plus rapidement que les enfants.

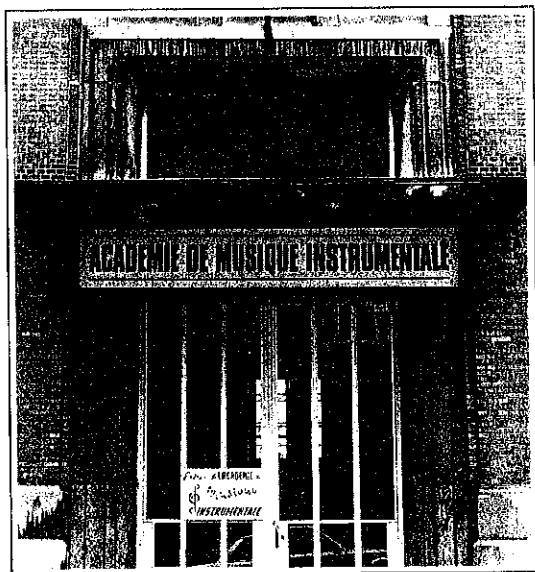
Cette dernière constatation pose une double question. Ou bien on abandonne un enseignement parce qu'il ne correspond pas à ce que l'on en attendait et l'on se trouve en présence d'un problème de choix de finalité, ou bien on l'abandonne parce qu'il est de qualité pédagogique discutable ce qui nous met alors en présence d'un problème de formation pé-

dagogique. De toute évidence les deux choses sont en cause et il est vrai qu'il ne saurait en être autrement attendu qu'aller dans le sens unique d'une finalité qui n'est pas celle d'une clientèle constitue un contresens pédagogique.

## Le problème de la finalité

Il est certain que 95 % des élèves d'académie ne se destinent pas à une carrière musicale. Il est non moins évident qu'un enseignement suivi d'abord sans projet de professionnalisation ultérieure soit révélateur d'aptitudes ou déclencheur de goûts qui amènent soit le sujet à modifier son attitude antérieure, soit le pédagogue à lui conseiller cette nouvelle orientation. Il est enfin tout simplement de fait que les académies comptent des élèves qui se destinent au professionnalisme.

En tant que musiciens, les professeurs ont sentimentalement tout lieu d'accorder leur préférence à cette orientation et d'y accorder leur pratique pédagogique d'autant que les programmes et la procédure d'examen tels qu'ils sont actuellement conçus vont largement dans le même sens. Or les élèves des deux finalités se trouvant dans les mêmes horaires des mêmes cours c'est évidemment la finalité professionnelle qui constitue la majeure partie du temps la ligne directrice de l'action pédagogique. (Extrait du n° 5 - juin 84 Musique-Musiques)



### **3. Quelques expériences en Belgique et à l'étranger**

# Une classe expérimentale

## 1. Rappel des conditions institutionnelles.

Nous avons obtenu l'accord de M. Robert Janssens, directeur de l'Académie de Bruxelles, en août 1985 pour que le travail des deux premières années de solfège se fasse dans une sorte de liberté pédagogique, ce qui a donné naissance à un cycle expérimental en parallèle au cycle traditionnel.

Pour ce cycle expérimental, il n'y a pas d'examen « officiel », ce qui n'exclut pas une évaluation des acquis.

En 3ème année, les élèves des classes expérimentales passent le même examen de lecture à vue que toutes les autres classes de 3ème de l'Académie.

C'est Christine Rottiers qui est le professeur des classes de 1ère et 2ème (expérimentales et « traditionnelles »).

Nous avons toujours aménagé des passerelles entre les deux cycles en cas de problèmes éventuels : les enfants ne devaient pas pâtir de l'expérimentation.

## 2. Pourquoi créer une classe expérimentale ?

1985, Année Européenne de la Musique, a connu un véritable bouillonnement de réflexions sur l'éducation musicale : colloques, séminaires, rencontres, journées pédagogiques... Quelques réflexions ou constatations nous ont semblé devoir retenir particulièrement l'attention :

- a) Un article de José Orval en 1984 dans « Musique Musiques » (1) soulignait le nombre inquiétant d'échecs et d'abandons dans les cours de solfège, et ce, dès la 1ère année. Les statistiques dénonçaient environ 2/3 d'abandons à partir de l'effectif d'inscription.
- b) Depuis une dizaine d'années, on a créé de plus en plus d'écoles privées. Or, notre réseau d'écoles de musique est gratuit et cette gratuité nous est fort enviée à l'étranger.
- c) Le public est aujourd'hui largement informé de l'existence d'autres pédagogies musicales, dont les méthodes dites actives, qui ont joué un rôle important dans la réflexion sur le solfège. Si les

Françoise REGNARD est professeur de psycho-pédagogie au Conservatoire Royal de musique à Bruxelles et au Conservatoire National Supérieur de musique à Paris. Elle a enseigné à l'Académie de Bruxelles de 1978 à 1988.

méthodes actives se sont épanouies chez nous depuis environ 20 ans, la critique du solfège existe depuis des siècles de même que les grands principes des méthodes actives tels que le respect de la vie, l'épanouissement, l'importance du plaisir musical ... Et l'idée-clef des rénovations pédagogiques fut exprimée au 19ème siècle par André Gedalge :

- « Il serait anormal d'enseigner la lecture à un enfant qui ne saurait pas parler ».

André Gedalge était professeur de contrepoint et fugue de Ravel, Enesco, Ibert ... Cela dit, on peut malheureusement constater que de vouloir rendre la musique accessible à tous (selon le mot de Zoltan Kodaly) a parfois entraîné une confusion entre des pédagogies plus souriantes qui seraient en fait moins exigeantes. Par conséquent, et cela concerne directement notre propos, l'engouement pour les méthodes, quelles qu'elles soient, a provoqué une occultation d'une réelle réflexion sur la pédagogie musicale dont le débat se situe sur le plan des objectifs et non sur celui de la méthode. Bien plus que sur leur démarche, la critique des méthodes actives, si elle existe, devrait porter sur la notion même de *méthode*.

d) Il y eut aussi une réflexion conjointe sur les problèmes du début et de la fin de la formation musicale : les professeurs des Conservatoires Royaux (professeurs d'instrument, d'harmonie, d'analyse, de méthodologie etc...) ont témoigné de lacunes importantes constatées chez les étudiants sur le plan auditif, allant de la « simple » reconnaissance à la structuration de la pensée musicale et de l'analyse. Si ces propos ont pu mener à des remises en cause de l'enseignement supérieur, il nous semble cependant essentiel que cela mène à s'interroger sur l'enseignement de base que ces étudiants ont reçu.

e) Enfin, 1985 fut aussi l'année de la « volatilisation » des cours de musique dans l'enseignement primaire. Si la musique disparaît de l'enseignement général, une réflexion s'impose sur la mission des écoles de musique dans l'éducation générale des enfants.

En regard de ces points de réflexion succinctement développés, nous ne pouvons que nous reposer la question des objectifs à long terme de l'enseignement musical :

- Qu'est-ce que la formation du musicien ?
- En quoi le solfège concourt-il à sa formation ?
- Si la *lecture* en est l'objectif principal (la traditionnelle répartition des points en étant le reflet : plus ou moins 60/30/10 ...), que signifie « apprendre à lire » ou comment développer une pensée musicale qui implique des fonctions de représentation auditive et visuelle ?
- Quels contenus ? Quelles réalités musicales pour quels élèves ?

Voici les éléments de réponse à ces questions qui ont présidé à la naissance de la classe expérimentale : De même que l'école en général devrait être lieu du TRAITEMENT des informations - informations que l'individu reçoit aujourd'hui de toutes parts, l'école n'étant plus, depuis longtemps, l'unique source d'informations mais un lieu où idéalement on traite, c'est-à-dire on analyse, on comprend, on trie etc... - nous pensons que l'école de musique devrait être le lieu du traitement des informations sonores, en l'occurrence. Ainsi, le rôle du cours de solfège serait de pouvoir répondre à ces informations c'est-à-dire aider l'enfant à organiser les différentes réalités musicales qu'il rencontre ou qu'il a déjà rencontrées; organiser sa culture qui est aujourd'hui autant disparate qu'aléatoire.

Que cet enfant devienne musicien mélomane, amateur ou professionnel (ces termes étant pris dans tous les sens possibles), le but est qu'il devienne intelligent, qu'il acquière une *compréhension* du monde sonore en tant que système de symboles de la connaissance. Le but est donc de rendre au solfège sa dimension culturelle et pluriculturelle. On dit souvent que le cours de solfège est un cours de grammaire. Pourquoi pas ? Mais il n'y a pas de cours de grammaire sans culture.

### 3. En quoi la classe est-elle expérimentale ?

Cette finalité, reliée aux constatations faites auparavant, nous a guidés dans l'élaboration de quelques « principes » de travail. Ces principes généraux (au nombre de 3) sont des choix susceptibles d'évoluer, de se réajuster, en fonction des résultats obtenus : il ne s'agit en aucun cas d'une méthode.

## 1<sup>er</sup> PRINCIPE

Prendre comme contenu de départ ce qu'il en est de la mémoire musicale des enfants; en pratique, nous demandons à chaque enfant d'apporter une chanson et de la chanter de mémoire. (Toutes ces chansons ont été réunies en « répertoire »). Nous avons donné la priorité à l'expression vocale, partant du constat que beaucoup d'enfants ne choisissent pas immédiatement un instrument: non seulement la *voix* est un instrument démocratique mais de plus, les liens qui existent entre l'audition et la phonation nous ont déjà montré que le chant a son importance dans le développement de l'audition. Toutes ces mémoires individuelles, rassemblées, devaient constituer la mémoire collective de la classe, ou encore une sorte d'identité musicale du groupe. C'est au sein de ce bagage collectif que nous trouvons les éléments de formalisation (de « grammaire »), et non l'inverse : le principe est de partir de ce qui a du SENS pour les enfants, avec la volonté d'accepter toutes les propositions ou versions des textes, donc respecter la diversité autant musicale que psychologique. En conséquence, il n'y a jamais eu de *progression* préalablement établie mais une structuration, un ordre se créant à partir du matériel reçu. (Ceci est en relation avec les prémisses de la classe expérimentale, à savoir la culture « mosaïque » des enfants d'aujourd'hui). Enfin, pendant la première année d'expérimentation, nous avons donné l'exclusive priorité aux chants des enfants pendant les trois premiers mois de cours, nos propositions venant après ce tour d'horizon.

## CONSTATATIONS

- Cette façon de procéder permet à l'enseignant d'« évaluer » la mémoire ou l'ébauche de structuration musicale des enfants.
- Ceux-ci apprennent à se connaître : une réelle pédagogie de groupe peut s'installer.
- Les enfants s'habituent dès le départ à produire et se produire. Nous laissons le temps aux plus timides de s'habituer à l'idée, en refusant de créer des situations contraignantes qui ne sont pas propices à la poursuite de l'important objectif à long terme du comportement de musicien qui est d'« OSER » (2). Mais il ne faut pas attendre les auditions et les examens pour « faire ».

- Accepter la diversité des propositions des enfants, implique une mise en oeuvre, un apprentissage cohérent avec le style de chacune de ces propositions. Eviter de passer par la « mise à plat » solfégique implique sans doute un regard attentif sur la formation des enseignants.

## CHANGEMENTS

Tout en poursuivant l'idée de construire un bagage collectif représentant chacune des individualités, les circonstances nous ont amenés à introduire plus vite des propositions complémentaires à celles des enfants et également à introduire plus rapidement d'autres moyens d'expression que le chant, par le biais de la collaboration des professeurs d'instrument ou des grands élèves qui sont venus présenter leurs instruments... Ces changements sont en relation avec les deux autres principes.

## 2<sup>ème</sup> PRINCIPE

En considérant que l'apprentissage de la lecture est *prématuré* dans la conception traditionnelle de l'enseignement du solfège, nous en retardons le moment.

Pourquoi « prématuré » ?

Parce que dans cette conception classique, nous obligeons les élèves de 1<sup>ère</sup> année à associer rapidement des signes écrits à ce qui n'a pas été nécessairement bien entendu et mémorisé. L'enfant est acculé à déchiffrer, à établir des correspondances terme à terme, ce qui lui fait perdre le sens du global, de la structure, du phrasé. Ceci est en relation avec le système de pensée des enfants de la tranche d'âge qui nous occupe et avec les lacunes des étudiants des institutions supérieures sur le plan de la structuration musicale.

De ces lacunes, on peut retenir deux aspects :

- d'une part, des lectures à vue caractérisées par un manque (voire une absence) d'appréhension globale du texte et, d'autre part, une dépendance aliénante à la partition, à l'écrit en général, qui nous fait formuler l'hypothèse que leur perception auditive n'est pas *autonome*. Ces aspects nous semblent excellemment représentés par la citation suivante, issue des études sur l'apprentissage des langues : - « Celui qui apprend en partant des formes écrites, associe d'emblée cette forme au sens et prétend ne pas pouvoir comprendre ce qu'il n'a

pas vu écrit: il fait peu d'efforts pour entendre, entend de moins en moins et bientôt n'entend plus sans texte. Il ne peut davantage s'exprimer sans passer d'abord par la forme écrite» (3).

Il est donc important de développer d'abord un ensemble de réflexes auditifs, une compréhension auditive du musical. Ce travail de fond doit se faire sereinement et ne peut dépendre d'une échéance qui est la lecture à vue imposée : le passage de l'oral à l'écrit doit s'effectuer en fonction de l'évolution de la perception auditive des élèves, afin que l'écrit n'en bloque pas le fonctionnement. Autrement dit, une vraie lecture à vue exige d'être capable de se représenter intérieurement la partition, de l'entendre avant de l'exprimer. C'est en raison de cette argumentation que M. Robert Janssens nous a donné son accord pour travailler « librement » pendant les deux premières années.

### 1) Aperçu du travail de la 1ère année d'expérimentation

Tout le matériel évoqué plus haut a fait l'objet d'un travail exclusivement auditif et oral. Outre cet apprentissage, nous avons tenté de développer des comportements d'invention, de production personnelle : le concept d'improvisation prenant sa source dans l'élaboration rapide, sur le vif, d'une pensée musicale non écrite. Ces séquences d'invention font partie des usages du cours mais ne sont en aucun cas l'objet d'une évaluation normative. Par contre, c'est l'outil, à nouveau, d'une réelle pédagogie collective, donc d'une évaluation formative, où l'intéressé est amené à s'évaluer. Enfin, la reconnaissance des signes a commencé à la fin de l'année scolaire, à l'aide des panneaux didactiques réalisés au fur et à mesure des apports des enfants et accrochés aux murs de la classe. Cette idée (déjà exploitée dans d'autres systèmes) permet en permanence une vue globale de l'écrit sans qu'il y ait une réelle activité de lecture. La lecture à vue à proprement parler n'a été amorcée qu'en 2ème année.

### 2) Résultats

- Les aspects positifs de cette démarche sont l'acquisition d'une mémoire à long terme solide et consciente, ainsi que de réflexes auditifs surprenants (reconnaissance de modes, d'intervalles, de structures rythmiques etc...) Par

ailleurs un plaisir de chanter (jouer, aujourd'hui) s'est installé, la production est donc constamment renouvelée sans que l'enseignant doive beaucoup solliciter les enfants : les initiatives viennent d'eux-mêmes.

Les comportements d'invention existent, à des degrés différents chez les enfants mais avec une progression constante. Nous pensons donc avoir développé une autonomie auditive.

- Les aspects moins positifs se sont situés au moment où l'on a abordé la lecture à vue en 2ème année. La réaction globale des enfants a été de s'étonner de devoir lire alors qu'il était « si simple » d'écouter, mémoriser et reproduire. La partition leur est apparue comme un détour, un effort pesant et inutile. Ces enfants de la 1ère année sont arrivés à lire puisqu'ils sont aujourd'hui en 4ème année, mais nous nous devons de comprendre le phénomène et de situer l'erreur de parcours.

### 3) Analyse

Nous avons créé de façon expérimentale une situation antithétique de la situation traditionnelle, où rien ne se passe sans partition. Nous avons quasiment créé une classe de tradition orale. Notre principe devait théoriquement nous guider vers une meilleure appropriation de l'écrit - appropriation qui, si elle est souhaitée, confère une autonomie plus grande à l'individu - et non vers une négation de l'écrit. Cela nous a amenés à redéfinir la *relation* entre les deux modalités de représentation musicale : il apparaît d'une part, que se centrer de façon excessive sur la partition présente le danger de faire croire à l'enfant que la partition *est* la musique alors qu'elle n'en est qu'une représentation possible; et d'autre part, que la « centration » excessive sur l'« oralité » nie notre culture musicale, dont l'écriture est le véhicule et, en cela, un moyen de compréhension de l'organisation sonore.

Par ailleurs, entre la partition et la production, il y a la représentation musicale du ou des producteurs, la médiation qui est affaire de systèmes de perception et de pensée. Par conséquent, ce débat entre l'oral et l'écrit, qui a engendré tant d'analogies entre l'apprentissage du langage et l'apprentissage de la musique, n'est-il pas le

reflet d'un problème mal posé, puisqu'il nous éloigne de la spécificité musicale ?

Il apparaît qu'il y a bien une chronologie à respecter, non pas de l'auditif au visuel, mais bien entre les modalités de perception enfantine, qu'elles soient auditives ou visuelles. A l'âge où les enfants s'inscrivent à l'école de musique, leur perception, originellement globale (on dit aussi « synchrétique »), se doue peu à peu d'autres facultés, qui sont celles de l'analyse et de la synthèse conjuguées.

Les modalités de perception synchrétique et analytico-synthétique ne s'excluent pas mutuellement mais peuvent, au contraire, devenir complémentaires.

L'« erreur » est d'exiger de l'enfant un décodage rapide des signes correctement hiérarchisés en un tout significatif (autrement dit, une vraie lecture à vue implique des fonctions d'analyse et de synthèse très développées), avant d'envisager avec lui le système de notation en tant qu'image totale (toujours reliée à l'image sonore) qu'il reconnaît, dont il comprend le sens et qu'il ne confond pas.

Et pour autant que l'on admette l'importance de cette approche, chaque système de notation va aider l'enfant à parfaire sa compréhension musicale-auditive préalablement installée. C'est à partir de ce tout signifiant que peu à peu va émerger le signe, le « détail » qui prendra du sens car le contexte sera significatif.

Ceci est d'ailleurs valable à tout âge et est un aspect capital de toute démarche de compréhension culturelle. Le puissant intermédiaire de cette organisation progressive est l'écriture, qui est pratiquée avec plaisir par tous les enfants, mais qui ne sera jamais associée d'emblée à un exercice de dictée : là encore, trop de compétences spécialisées sont exigées de l'enfant.

#### 4) Conclusion

La lecture à vue imposée dans les deux premiers degrés reste bien un objectif pédagogique prématuré. Mais non plus parce que l'écrit doit être différé, mais bien parce que la perception doit être éduquée et, par là, la pensée musicale : c'est donc la façon dont est utilisé l'écrit qui est à dif-

férer et non l'écrit en soi - c'est ainsi qu'aujourd'hui il y a un aller-retour constant du sonore au visuel et que l'objet principal du cours est la conceptualisation des contenus. (Deux messages devraient passer constamment : ce qui s'entend s'écrit, et ce qui s'écrit s'entend).

Progressivement mais rapidement, des textes non entendus préalablement peuvent être abordés : l'écueil de la 1ère année d'expérimentation ne s'est plus présenté. Le déchiffrage n'effraie personne car il n'est jamais abordé en termes de performance, mais, en termes de compréhension.

A l'heure où la performance aurait une importance, elle devrait venir clairement en tant que moyen « chapeautant » une base d'intelligence musicale.

### 3<sup>ème</sup> PRINCIPE

Aux chansons apportées par les enfants (matériel déjà diversifié) nous avons voulu proposer un matériel de conception différente, « autre chose ». Le but était qu'ils rencontrent immédiatement un éventail de constructions musicales. Cela pose le problème général du projet pédagogique de tout enseignant. Henri Pousseur a apporté sa réflexion de compositeur à cette question. Il nous a fait part de sa conception de la découverte de la modernité en écrivant pour la classe expérimentale un ensemble de chansons. La démarche et le matériel ont fait l'objet d'une publication dans le 1er numéro de la revue française de pédagogie musicale Marsyas, en mars 1987. Nous avons expérimenté quelques unes de ces chansons (voir répertoire) en 86/87, simultanément en 1ère et 2ème année. En 2ème année (en réalité les enfants de la 1ère année d'expérimentation), après un répertoire de plus ou moins 32 chants essentiellement majeurs ou mineurs, les réactions ont été globalement de réticences, l'apprentissage a été lent et laborieux, et l'impression, pour les enfants, de *difficulté* n'est pas disparue. En 1ère année, non seulement les enfants ont accepté sans réticences la nouveauté mais, pour beaucoup d'entre eux, ces chants sont devenus leurs préférés. Par ailleurs, l'apprentissage s'est effectué avec un degré d'attention supérieur qu'il n'était pour d'autres contenus, la mémorisation a été plus rapide et l'expression (ébauche d'interprétation) était immédiate. Ces constatations ont été confirmées d'année en année.



## 1) Analyse

- Avouons, pour commencer, que notre réaction en recevant le travail d'Henri Pousseur fut de trouver cela très « difficile »... Et il faut bien reconnaître que pour ces enfants de 1ère année ce n'était pas plus difficile que le reste. D'une part, nous avons présenté ces chants parmi d'autres choses de façon normale, et d'autre part cette présentation était orale. Mais pour les enfants de 2ème année, même de façon orale, l'impression principale qui émerge est celle de la difficulté.
- Par ailleurs, nous constatons régulièrement que les chansons, reproduites facilement dans un premier temps, stagnent vite car, globalement, les enfants sont satisfaits du résultat : il faut attendre quelques mois (ou années parfois, et c'est à nouveau en relation avec un système de pensée qui est en évolution) pour que, dans un contexte sonore familier, les enfants acceptent l'effort vers la perfectibilité. Par contre, avec des propositions qui les mettent au départ dans un état d'éveil, nous avons remarqué une attention constante du début à la fin de l'apprentissage.

## 2) Conclusion

- Le critère de choix des contenus n'est plus une évaluation en termes de facilité ou de difficulté, mais bien en fonction de ce qui est susceptible de créer une situation d'éveil, et ce, à travers n'importe quel univers sonore. Car, si nous avons eu la chance d'investiguer et de pratiquer une forme d'ouverture (à la musique d'aujourd'hui) grâce au travail d'Henri Pousseur, il reste néanmoins beaucoup d'autres horizons à découvrir dans le cadre d'un cours de solfège : les enfants regroupés y représentent la pluralité musicale et leur âge est celui, précisément, de l'ouverture.
- Il va de soi que les enfants peuvent rejeter ou se lasser de n'importe quoi si les conditions d'apprentissage ne créent pas aussi l'éveil. Mais nous avons pu comparer des matériels différents dans des conditions d'apprentissage identiques : même professeur, même groupe, même heure... Et il nous semble possible d'affirmer que le contenu n'est pas étranger à la

motivation et qu'en cela notre recherche n'est pas terminée.

- Ces chansons contemporaines sont abordées visuellement dès la 1ère année suite à l'apprentissage auditif : l'abondance d'altération n'effraye pas les petits... pas plus que les clefs (de sol, fa et ut) que nous travaillons dès la 1ère année. C'est à nouveau le système perceptif synchrétique (dont l'une des caractéristiques est l'acceptation de la coexistence de systèmes différents) qui permet à l'enfant d'envisager sans réticences ces constructions différentes.

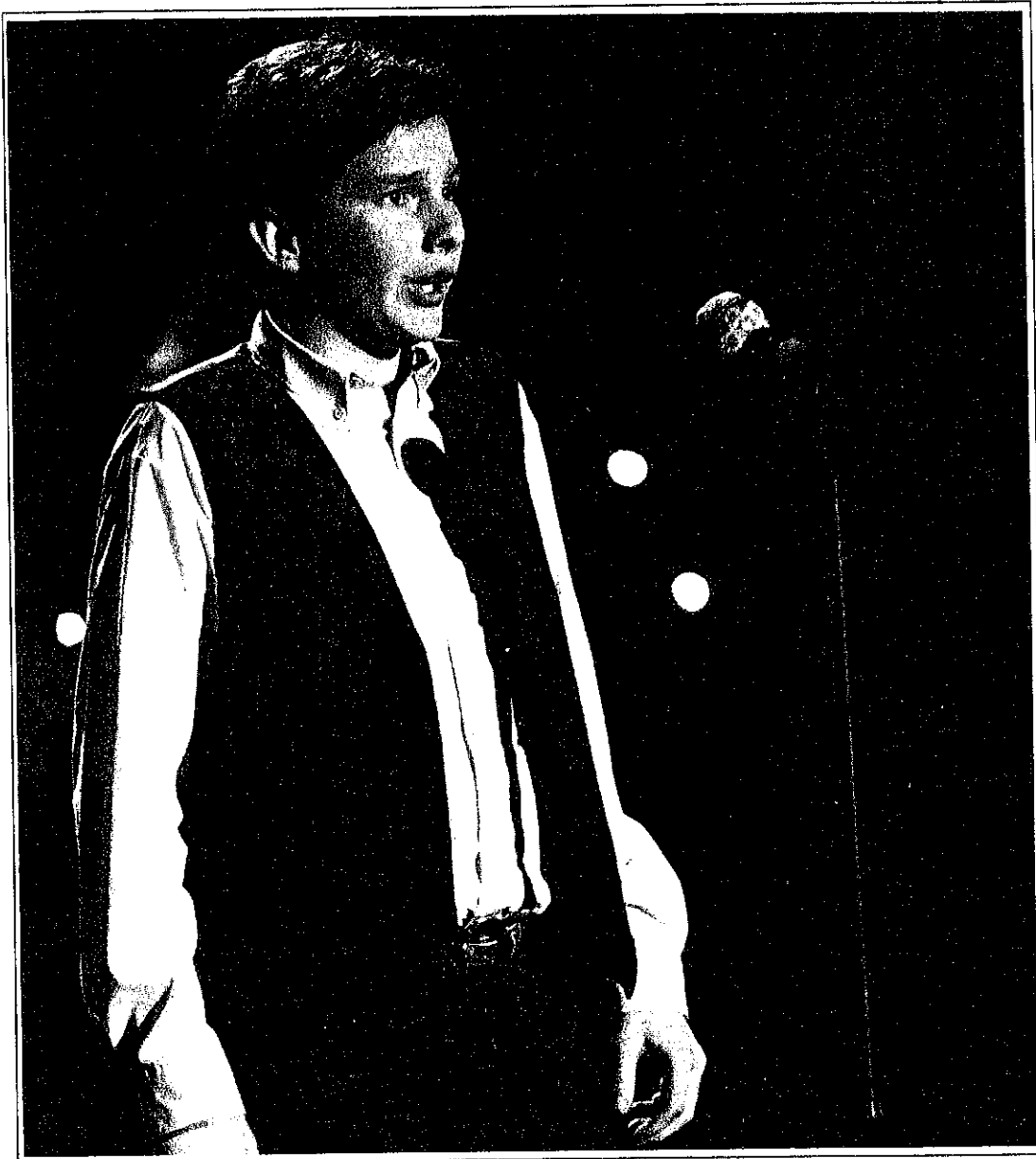
## 4. Aujourd'hui

- Une continuité s'est créée dans le cycle des 5 ans puisque les enfants de 85/86 sont aujourd'hui en 4ème année chez une 3ème collègue, Véronique Ravier.
- Grâce à la collaboration de certains professeurs d'instruments, les instruments font de plus en plus partie des cours : ils sont aussi un facteur d'éveil, car les enfants font à présent des liens entre les deux cours, transposent leurs acquis de l'un à l'autre, prennent des initiatives, questionnent, cherchent...
- Le timbre est indéniablement un des grands absents des cours de solfège et si le chant reste un moyen essentiel certainement nécessaire, il est devenu à nos yeux non suffisant, et encore moins, comme cela s'entend souvent, l'objectif des cours de solfège.
- Enfin, les enfants se préparent à la lecture à vue de 3ème année dans le sens d'une acquisition de réflexes plus rapides, mais sans perdre de vue l'objectif premier : comprendre.
- Ce long travail (non terminé, même si ici apparaissent des conclusions relatives à la mémoire, à la lecture et à l'ouverture) a pu se faire grâce à l'accord de Robert Janssens et à la confiance qu'il a témoignée par là à des jeunes professeurs; et un soutien constant des parents, qui s'est transformé rapidement en un grand intérêt. Mais en quatre ans, nous aussi nous nous sommes formés, et ce sera la dernière conclusion : répondre à l'environ-

nement de l'enfant et à l'immense culture musicale existante implique sans doute un regard nouveau sur la formation des enseignants; c'est la raison pour laquelle nous remercions les enfants qui nous ont donné des pistes précieuses de travail et de recherche.

## NOTES

- (1) Orval José, « Les problèmes actuels de l'enseignement artistique dans les Académies de Musique » dans *Musique Musiques* - juin 1984
- (2) Expression empruntée à Maurice Martenot
- (3) Renard R. « La méthodologie SGAV d'enseignement des langues. Une problématique de l'apprentissage de la parole » deuxième édition - Didier, Paris 1976.



# Un enseignement musical à maître unique

Françoise JOUBERT, après des études musicales au CNSM de Paris (Piano, Harmonie, Esthétique), a enseigné la Formation Musicale (Solfège), dans une Ecole Nationale de Musique pendant 14 ans. Détachée au Ministère de la Culture en 1986, où elle a occupé un poste d'inspecteur de l'Enseignement Musical chargé des relations avec l'Education Nationale (classes à Horaire Aménagé), elle vient de mettre fin à ce détachement et de réintégrer un poste d'enseignant à l'Ecole Nationale de Musique d'Orléans.

**A**u moment où ces lignes sont rédigées, ma deuxième vie d'enseignant a dix semaines d'ancienneté. L'heure n'est évidemment pas au bilan! Vous ne trouverez, ici, que l'expression d'un questionnement, et, en premier lieu, celui qui m'a amenée à tenter l'expérience d'une organisation de cours un peu différente. J'exposerai ensuite les circonstances de la mise en place de cet enseignement et son organisation pratique, et puis je vous ferai partager les questions qui m'agitent actuellement.

## Pourquoi un maître unique ?

Former des musiciens amateurs et des musiciens professionnels, c'est-à-dire des instrumentistes ou des chanteurs pratiquants autonomes, des auditeurs actifs et aptes à faire des choix, voilà l'objectif de l'enseignement musical sur lequel tout le monde s'accorde. Chaque institution, chaque structure, chaque enseignant peut s'y reconnaître ou, plus exacte-

ment, se dire qu'il y trouvera reconnaissance.

## LE QUI FAIT QUOI ?

Lancinante question qui préside à tous les débats auxquels j'ai pu participer... Qu'il s'agisse d'articuler, d'accorder ou d'harmoniser l'Ecole et l'Ecole de Musique, l'Education Musicale et l'Enseignement Musical spécialisé, l'Eveil Musical et la Formation Musicale, la Formation Musicale et la Formation Instrumentale, le rôle du professeur d'écriture et celui du professeur de Formation Musicale, celui du professeur d'instrument et celui du professeur d'ensemble instrumental, dans tous les débats, colloques, stages et réunions, le « Qui fait quoi? » surgit inévitablement.

Et si la réponse au « Qui ? » représente bien, dans l'esprit de chacun des protagonistes, un « Presque Tout », c'est-à-dire une saine globalité, le « Qui » s'émaille bien vite en de multiples « Je ». S'il est débattu par exemple d'un cursus ou d'un programme, c'est « Je », qu'il soit alors institution, établissement ou enseignant, qui s'instaure sujet de l'action. On raisonne, alors, en partage des tâches, répartition d'horaires, frontières entre domaines, limites d'action.

Aux trois quarts de la discussion, on a imaginé pour les élèves une formation aussi complète que possible, organisée en semaines de cours d'un volume horaire conséquent et réparti entre de multiples professeurs. A ce stade, un peu gêné de l'éclatement, du saucissonnage auquel on est parvenu, on cherche à se rassurer, on tente de retrouver l'unité perdue en parlant d'équipe pédagogique, de concertation, de modalités de collaboration.

C'est ainsi par exemple qu'un élève de Collège en classe à Horaire Aménagé Musique voit ses études, enseignement général et enseignement musical, organisées en une trentaine d'heures de cours hebdomadaires qu'il passera en compagnie de 14 professeurs différents, invités à bâtir ensemble un projet ! C'est ainsi que, pour les seules études musicales, un cursus soucieux de donner à des instrumentistes les outils culturels techniques et artistiques nécessaires à leur future autonomie, ne prévoit pas moins de cinq heures de cours par semaine pour un enfant d'âge scolaire, réparties entre au moins trois professeurs. C'est beaucoup demander à cet enfant. En assumer la cohésion, c'est beaucoup demander au professeur.

## UNE EQUIPE PEDAGOGIQUE

### Problème

Soit un établissement de 1200 élèves et de 50 professeurs. Chaque élève reçoit l'enseignement de trois ou quatre professeurs. Chaque professeur a en charge une trentaine d'élèves, certains dispensent un enseignement collectif à une centaine d'élèves.

1. Combien d'équipes pédagogiques différentes peut-il exister au sein d'un établissement ?
2. La formation, le passé, le vécu des professeurs sont divers. Chaque équipe doit se constituer et fonctionner différemment. A combien d'équipes différentes un même professeur participe-t-il ?
3. Les élèves ne conservent pas forcément les mêmes professeurs au cours du cursus. Combien de temps faudra-t-il à toutes les équipes pour bien fonctionner ?

Le problème n'est pas simple. Et l'on sait comment, par quels moyens, des milliers d'enseignants tentent actuellement de le résoudre, combien de temps ils passent en réunions, rédaction de documents qu'ils s'échangent. Mais l'on sait aussi combien ces moda-

lités de concertation passant par des échanges verbaux n'installent souvent le dialogue que sur la face apparente des phénomènes musicaux, le côté anecdotique, dirais-je presque. En ce qui me concerne, une répétition de musique de chambre constitue un lien d'échanges pédagogiques autrement opérationnel car elle permet de faire sauter tous les verrous des non-dits des réunions. Chacun y perçoit la réalité de l'autre, son passé, sa formation, son mode de fonctionnement par rapport à la réalisation musicale, toutes choses que des centaines d'heures de discussion ne feraient peut-être pas apparaître.

Malheureusement, et pour toutes sortes de raisons, on ne peut attendre d'un professeur qu'il entretienne de tels rapports avec chacun de ses collègues ! Et nous sommes bien obligés de passer par les mots pour exprimer ... souvent l'ineffable.

Or, si l'on peut faire confiance à l'élève de neuf ans et plus en lui accordant la capacité de « corriger le tir » et d'effectuer lui-même dans une certaine mesure la synthèse des enseignements qu'il reçoit, j'ai toujours eu l'impression que l'enfant plus jeune payait plus ou moins les pots cassés de cette situation.

### CAR, ENFIN, C'EST L'ENFANT QUI FAIT !

Voilà pour le « Qui » de la question posée plus haut. Et si ceci est admis, nous sommes bien obligés de reconnaître en ce qui concerne le « Quoi » :

- que l'enfant fait ce qu'il peut;
- que l'enfant fait ce qu'il veut.

Ne voyez dans ces deux affirmations ni mépris pour ses faibles capacités, ni permissivité excessive de ma part ! Je veux simplement souligner que lors des « apprentissages fondamentaux » notamment, il ne peut y avoir véritablement acte musical de la part d'un enfant que s'il y a compréhension et motivation, l'un n'allant pas sans l'autre d'ailleurs.

D'autre part, l'éducation musicale représente, pour lui, une véritable chance de contrebalancer la pression du verbal à laquelle il est soumis, il faut bien le dire, dès six ans par l'école. La compréhension dans l'acte musical ne passe pas forcément par des mots. Elle peut être mouvement, perception, sensation, expression, geste instrumental, cri. Elle sera mot sans dommage quand l'étiquette sera suffisamment large pour recouvrir une notion et à la limite son contraire ...

Mais comment communiquer, partager, à l'intérieur d'une équipe pédagogique, ces itinéraires sinueux propres à chaque élève, qui dans le meilleur des cas aboutissent au même endroit, mais dont les méandres cependant risquent de ne jamais se recouper ? L'étiquetage, la mise en mots des adultes, en inventant d'hypothétiques points de rencontre à des démarches parallèles, ne risquent-ils pas de rigidifier, d'aligner, d'éteindre et tout bêtement, de passer à côté des éléments fondamentaux que l'on voulait pourtant faire découvrir à l'enfant ?

A vouloir tirer les choses au cordeau, les adultes sont parfois des empêcheurs de tourner en rond. Et pourtant, dans un apprentissage musical à ses débuts, que de va-et-vient, de retours et même de régressions bénéfiques !

Au nom d'une cohérence on jalonne, on invente des successions, des notions dites plus faciles, des progressions (celles des tonalités, des rythmes, des coups d'archet par exemple). A l'enfant de 6 ans qui, on le sait, perçoit globalement une oeuvre musicale, on impose un « décorticage » qui, en fait, le plonge dans un abîme d'abstraction, où compréhension et motivation sont soit bannies, soit fondées sur les phénomènes extra-musicaux.

Mais, il faut bien passer le relais au collègue de la classe voisine, de l'année suivante et exprimer d'une manière ou d'une autre une connaissance, un savoir-faire acquis...

Et un peu par lâcheté peut-être j'ai eu envie, en quelque sorte, de laisser tomber le bâton témoin.

## Une classe à maître unique

J'ai eu la chance, lors de mon retour à l'enseignement, de trouver des oreilles attentives à mes arguments et puisqu'elles étaient en outre musicales, compréhensives. Leur propriétaire, Jean-Marc Cochereau, Directeur de l'École Nationale de Musique d'Orléans, m'a autorisée à organiser un enseignement de « Formation Musicale avec initiation au piano » pour huit enfants de six ans.

Ils reçoivent deux cours par semaine.

Un cours d'une durée de 1.30 heure se déroule dans une salle où nous disposons de deux pianos. Les enfants viennent par quatre. Deux groupes ont donc

été constitués : l'un comprend des enfants nés entre mars et mai 1984, l'autre ceux nés entre juin et août 1984.

Un cours d'une heure réunit les enfants et a dû prendre place dans une salle de Formation Musicale « normale » : un piano, tables, chaises, etc...

Je souligne que cette organisation se traduit en heure-professeur par (1 h 30 x 2) + 1 h = 4 heures pour huit élèves, soit 30 minutes par élève. Elle n'est donc, pour une administration, pas plus coûteuse.

Cet enseignement, un peu rapidement nommé « Maître unique », a été mis en place après la rentrée scolaire puisque ma nomination n'est intervenue que le premier novembre. Les élèves ont été recrutés dans la liste d'attente des inscrits qui n'avaient pu, faute de place, être intégrés. Les critères retenus ont été :

- être disponible aux heures des cours fixés par des impératifs de locaux
- être âgé de six ans, les plus jeunes étant prioritaires (quelques CE1, ayant bénéficié d'un passage anticipé ont dû être écartés pour préserver l'homogénéité du groupe)
- être un vrai débutant.

Les familles ont été bien sûr informées de « l'originalité » de ce cours par rapport au cursus traditionnel de l'établissement. Il leur a été assuré que cet enseignement se poursuivrait pendant trois ans au moins. Le contenu et les activités envisagées ont été succinctement présentés aux parents lors d'une petite réunion avant le premier cours. J'ai jugé utile d'insister sur le fait qu'il ne s'agissait ni d'un cours de piano, ni d'un cours de solfège proprement dits et que l'échéancier des acquisitions n'était probablement pas celui auquel ils songeaient (lecture des notes, premier morceau, etc...) Une nouvelle réunion au cours du deuxième trimestre me permettra de répondre à leurs nombreuses questions.

De telles conditions matérielles d'enseignement peuvent apporter des solutions évidentes aux problèmes évoqués plus haut. L'aller et retour entre activités corporelles (mouvement et geste instrumental), activités vocales, activités d'écoute, d'analyse, d'écriture, de lecture se fait naturellement.

Les deux groupes (déterminés par l'âge, au hasard) se sont bien soudés et, depuis la rentrée de janvier, fonctionnent bien, chacun à leur manière. Bien des

enchaînements d'activités se décident « à mon insu ». Maintenant, le groupe des plus âgés s'organise dans le déroulement des activités individuelles. La qualité de l'écoute de l'autre est en hausse chez les plus jeunes.

Les petits effectifs permettent d'envisager un *travail vocal* difficilement réalisable dans une classe. L'écoute, l'attention, une certaine tonicité sont rarement obtenues de l'enfant dilué dans un grand groupe. La liaison voix-piano aide à l'acquisition de la précision, à l'élargissement de l'ambitus (mais, dans ce domaine, il faut être vigilant et plutôt modérer les excès...)

Dans ce contexte, le *piano* est un fantastique outil de formation. Il se prête à toutes les exploitations possibles, qu'elles soient suggérées par une chanson apprise, l'écoute d'une oeuvre ou simple exploration « gratuite ». Si le clavier n'est pas suffisant (la palette des timbres qu'il nous livre est encore limitée ...), on l'ouvre et on cherche la corde qui, pincée, frottée, avec ou sans pédale ... la baguette ou la balle de mousse qui rendra le mieux le glissando convoité.

On mesure le geste, on adapte, on écoute au-dessus, sous le piano. Mais le clavier n'est pas mal non plus pour jouer ce que l'on a chanté ou écouté. Il est instrument d'accompagnement (quel plaisir lorsque l'on tombe sur la bonne quinte qui « va avec » la chanson !); il est instrument à percussion qui montre que le rythme peut être autre chose que percussif; il est un merveilleux outil d'éducation motrice bien sûr. Avec le piano, la pratique et l'écoute ont sensiblement le même ambitus. Ambitus qu'il faut organiser : si l'on est à plusieurs devant le même clavier, on se partage les territoires, quitte à les envahir ensuite. Et là, il s'agit d'être précis : problème crucial : qui va jouer dans l'aigu du grave, dans le médium, dans le grave de l'aigu ? Le grave et l'aigu se précisent à force de relativité. L'écoute de diverses voix en est enrichie, le timbre prend alors toute son importance.

Dans les activités de codage, la notation des hauteurs devient une urgence et est grandement facilitée par la représentation d'un clavier vertical. Mémoire du geste, mémoire du toucher, éléments trop souvent oubliés et pourtant essentiels de ce que l'on appelle l'oreille intérieure, peuvent jouer pleinement leurs rôles au moment même où celle-ci s'éla-

bore et se structure. Dans une phrase que l'on s'efforçait de chanter legato, j'ai vu un coude se soulever. Hasard ou connexion voix-oreille-corps ?

Sept enfants sont encore debout devant le clavier et cherchent le bon angle, le bon rapport pieds-bassin-bras-mains. Les grands sauts font de moins en moins perdre l'équilibre, les glissandi deviennent de plus en plus homogènes. Seul Paul, le plus grand d'une tête, n'était visiblement pas à l'aise et a préféré s'asseoir. L'extrême aigu et l'extrême grave sont hors d'atteinte lorsqu'il est assis au milieu, il transporte son tabouret quand le besoin s'en fait sentir.

A ce stade, il est difficile de faire une synthèse de ces multiples faisceaux que j'ai l'impression de tisser. L'une de mes préoccupations est précisément de relier sans cesse les choses les unes aux autres pour structurer ce qui, sinon, pourrait prendre l'allure d'un lâcher de ballons... Cela demande, bien sûr, une grande préparation et une analyse minutieuse de chaque cours.

## Questions diverses et débuts de réponses

- **Confier l'enseignement musical d'un enfant à un même professeur** pendant une longue période peut avoir des effets catastrophiques. On sait tout ce que cette matière véhicule et combien les rapports frisent vite le passionnel. A mon avis, l'enseignement de groupe est un moyen de désamorcer ce qui pourrait constituer l'effet pervers du « Maître unique ». Si précisément le cours n'est pas magistral, il y a peu de chances pour que le maître devienne gourou.

- **Il ne s'agit pas d'initier précocement de futur(e)s pianistes.**

Chaque enfant pourra commencer l'apprentissage de l'instrument de son choix à l'issue des trois années. Quelques chose me dit que les connexions qui fonctionnent à ce stade par son approche du piano, ne resteront alors pas lettre morte. C'est dans cette optique que le travail mené actuellement cherche à éviter tout « conditionnement ». Tout exercice, toute activité vise à toucher ce que j'appellerai « l'essence » du geste, ce

qui, me semble-t-il est commun à tous les instruments : les rapports oreille-corps, positionnement face à l'instrument etc ? Une attitude n'est corrigée que lorsqu'elle empêche la réalisation d'un phrasé, par exemple.

• **Un enseignement à « Maitre Unique » est-il possible pour d'autres instruments ?**

Que serait un enseignement qui prendrait appui sur l'étude d'un instrument à cordes, à vent ? Les échanges de professeurs, dans ce cas, seraient-ils plus envisageables ? Comment, quand, à quelles conditions, pourraient-ils « se passer le témoin » ?

- J'envisage de proposer à mes collègues instrumentistes à cordes ou à vent l'organisation, cette année ou l'an prochain, de quelques séances de « musique de chambre » pour nos élèves.
- En ce qui concerne les activités vocales, je soupçonne que l'effectif de huit enfants me paraîtra,

un jour, trop réduit. Ils se joindront alors, je pense, à la chorale des enfants du premier cycle. Pour ce point, comme pour beaucoup d'autres, il m'est difficile d'en fixer la date.

- Deux enfants ne disposent pas d'un piano chez eux. Cela sera-t-il gênant un jour ? Pour eux ? Pour le groupe ? A quel stade ?
- Les deux cours hebdomadaires sont à dessein d'organisation différente (effectifs, durées, nombre d'enfants). D'autres dispositions sont certainement envisageables, avec une autre répartition des activités. Quel sera celui de l'an prochain pour ces enfants qui auront sept ans ? Pour une autre « journée » de six ans ?

Les questions surgissent au fil des cours et des semaines, une réponse avancée en fait naître dix autres ...

*« Incertitude, ô mes délices ! ».*

JEAN-CLAUDE BAERTSOEN

*La méthode connue sous le nom de « Créatif-approche globale » a été inaugurée à Nivelles en 1982, cette pédagogie musicale moderne et efficace y compte aujourd'hui 300 élèves. Elle a essaimé en Belgique et en France. Nous avons demandé à Jean-Claude BAERTSOEN, créateur de ce type nouveau d'enseignement, d'en rappeler les caractéristiques et d'en retracer le développement.*

# Créatif - approche globale

« **CREATIF - approche globale** » est le fruit d'expériences ininterrompues menées sur le terrain. Les problèmes pratiques l'ont modelé.

Au début, on ne voit pas les problèmes, tant il y en a. Plus tard, on ne veut plus les voir ... La difficulté, c'est la vigilance.

Durant mon passage comme professeur d'harmonie supérieure au Conservatoire Royal de Bruxelles, j'ai été frappé par l'état de préparation des élèves qui entraient dans mes cours. Ils avaient sept à douze années d'études musicales derrière eux; ils possédaient un premier prix de solfège. Ils étaient capables d'à peu près tout lire et tout écrire sans comprendre - comme si un entraînement intensif en vue de la réussite d'examens purement techniques avait obnubilé toutes les facultés qui ne leur étaient pas immédiatement nécessaires.

Mon objet étant de les amener à une conception moins exigüe de leur art, j'ai créé dès 1975 des séances collectives d'écoute et d'analyse, en 1978 un cours d'initiation incluant le chant et, dès l'année suivante, j'ai orienté systématiquement tout mon groupe vers l'expérimentation au piano. Faut-il dire

que ces initiatives, approuvées à l'époque par le directeur du conservatoire, ont provoqué une petite révolution parmi le corps enseignant ? ... Et attiré dans ma classe un afflux impardonnable d'étudiants curieux, au point qu'il fallut engager trois jeunes professeurs pour m'assister : Guy Dusart, Jean-Marie Rens et Jean-Pierre Deleuze.

Pareille expérience pédagogique, en un milieu contraint dans ses réglementations, ses traditions encombrantes, ses droits acquis, ses mutations automatiques, ses prétentions et ses privilèges de personnes, devait nécessairement se heurter assez tôt aux murs mêmes de l'établissement.

Mais l'expérience était prodigieusement révélatrice et, stoppée ici, prête à repartir sur un terrain plus favorable. Particulièrement frappante était l'adoption enthousiaste, unanime, du clavier comme moyen direct d'investigation et de connaissance musicale. Tous les étudiants, qu'ils fussent violonistes, bassonistes, percussionnistes ou trompettistes, s'étaient mis au piano comme un seul homme. C'était pour eux la révélation d'une logique musicale obscurément pressentie, mais jusqu'ici perdue en des lointains indéfinissables.



## Agir la musique

En 1982, j'ai tenté l'expérience à l'académie de Nivelles, avec des enfants de huit ans, débutants en musique.

Mon projet s'articulait sur plusieurs réflexions. La première : pour enseigner profitablement quoi que ce soit en musique, il est nécessaire d'offrir à l'enfant le moyen d'apprendre, le moyen d'agir la musique, de la *faire*. On n'apprend qu'en faisant. Le moyen était trouvé : un large clavier - avec son exposition claire et ordonnée du matériel sonore. D'autre part, il est indispensable de favoriser l'esprit de recherche chez l'enfant. Un cours collectif était souhaitable - à cause de son animation et de son dynamisme. Cependant l'emploi de l'instrument imposait de limiter le nombre d'élèves par classe : ne pas dépasser dix. Dans mon esprit, le nouveau cours se proposait comme une alternative au solfège obsédé par ses problèmes de notation et de théorie.

« CREATIF - approche globale » (le nom n'a été inventé que plusieurs années après), prétendait aborder d'entrée de jeu la vraie musique, celle qui fait plaisir.

Comment faire de la bonne musique avec des enfants qui partent de zéro ?

Un enfant de huit ans n'est jamais dans un néant musical parfait, même si apparemment tout est à construire : ajuster sa voix, éveiller son oreille, affiner la coordination de ses mouvements...

Loin d'être insoluble, le problème est au contraire très excitant pour le musicien-pédagogue-chercheur. Mais il est vrai que cette triple vocation s'impose. La perle rare, je l'ai trouvée dans la personne de mon jeune collaborateur Léon Baonville. Sa patience, son obstination, son ingéniosité, son invention et la finesse de ses réactions ont permis la réalisation d'un cours où l'enfant directement chante des airs qu'il aime, en cherche les mélodies au clavier, les accompagne en se fiant à son oreille, développe par l'action le potentiel musical qui est en lui et s'ouvre à de nouvelles connaissances.

Trois mois suffisent à un enfant bien conduit pour débrouiller « L'apprenti pastouriau », « Savez-vous planter des choux ? », « O, du lieber Augustin », « We come to see Miss Jenny Jones » ou l'air de Lucinde de Gluck. Les chants de ce niveau sont précisément

ce qu'un enfant connaît dès avant sa première leçon - pour autant qu'il appartienne à une famille où l'on pratique la musique avec spontanéité. Il est vrai que cette spontanéité-là n'est pas si fréquente dans nos milieux alphabétisés ... Ce type de connaissance n'est guère reconnu par les professeurs distingués; c'est un point de départ d'où ils refusent généralement de partir.

Parents et enfants de Nivelles n'avaient point ces préjugés. Ils se sont littéralement précipités dans ce cours dangereusement nouveau qu'on leur proposait - et cela malgré la nécessité de posséder à domicile un instrument à clavier de cinq octaves.

## Ressources du clavier

Des études musicales de haut niveau ne se conçoivent plus aujourd'hui sans l'apprentissage du clavier. A peu près toutes les écoles reconnues sur le plan international l'imposent à leurs élèves. Un jour ou l'autre, nos conservatoires royaux francophones seront dans la situation de franchir à leur tour ce pas que j'ai fait franchir il y a treize ans à tous mes étudiants du Conservatoire de Bruxelles.

Quant aux enfants, l'usage du clavier leur permet non seulement de comprendre mieux et plus vite les structures abstraites de la musique - tons et demi-tons, gammes, rythmes, mesures composées, polyphonie, plans sonores, accords - mais il développe singulièrement leur écoute, il introduit dans leurs études intérêt, joie et partage. Il faut voir tout ce petit monde, rentré chez soi après la leçon CREATIF, courir au piano ou à l'orgue pour recomposer les airs qui lui trottent en tête, perfectionner les accompagnements, frapper les rythmes : on cherche, on tâtonne, on expérimente, on invente. D'emblée, CREATIF habitue l'enfant à compter sur soi, à utiliser sa faculté d'invention, à progresser de façon autonome. CREATIF lui offre à la fois le matériau pour le faire et l'encouragement.

A la leçon suivante, l'enfant ramène, outre ce qu'il a retenu et reconstitué, tout ce qu'il a trouvé seul. Il le confronte avec les découvertes de ses voisins. Ce n'est pas tout. Cette agitation musicale à domicile y introduit une fièvre contagieuse. Frères, soeurs, parents, amis dressent l'oreille, se demandent com-

ment il fait, réclament leur part du divertissement. La contagion se propage ...

Mais, dira-t-on, ce piano à domicile, qui peut se le payer ? N'est-on pas en train d'exclure de la musique toute une catégorie sociale qui n'a pas d'argent à investir dans les pianos ? Cette discrimination est-elle supportable ?

## Une discrimination insupportable ?

C'est très mal poser le problème.

A supposer que le clavier soit un avantage évident pour les enfants dès le début de leurs études, il n'y a pas de raison de priver ceux qui possèdent un piano du bénéfice de CREATIF. Pour ceux qui n'en ont pas ou qui ne veulent pas d'un cours instrumental (il y en a), reste le solfège. J'ai dit qu'il devait subsister parallèlement à CREATIF. Ce solfège serait-il donc une *punition* ?

Mais soyons sérieux. A notre époque, l'essor de la technologie est stupéfiant; les claviers d'utilité (pianos électroniques, par exemple) coûtent la moitié de ce qu'ils coûtaient en avril 1987, lorsque, dans cette même revue, j'avais le chiffre de 30.000 fr. J'ai vu avant-hier, dans une vitrine de mon quartier, des claviers à 16.900 fr, avoisinant des lecteurs de compacts à 6.000.

Considérons une famille d'un ou deux enfants. Que coûtent les anniversaires, la Saint-Nicolas, Noël, les bonbons, les bandes dessinées, les vacances à l'étranger, les abonnements à la TV, l'auto ? - par comparaison à un instrument d'étude dont la dépense est répartie sur plusieurs personnes, étalée sur 4 ou 5 années d'études. Faites le calcul mensuel. Les études sociologiques qu'on possède montrent que les académies de musique gratuites ne sont guère fréquentées par le quart monde. Je le déplore hautement. Mais c'est une réalité.

Force est donc d'admettre que l'achat d'un clavier ne se situe point au rang des problèmes financiers aigus. Il s'agit d'un choix culturel, d'un choix de société.

Si l'enseignement maternel et primaire, et la formation des instituteurs de ces niveaux, s'occupaient sérieusement de la culture musicale, il est probable

que la question des pianos électroniques ne se poserait plus que dans le cadre des Centres Publics d'Aide Sociale, du reste de façon tout-à-fait ponctuelle ...

## Lire ou parler

C'est aussi une option.

En un petit ouvrage substantiel sur l'apprentissage des langues vivantes (« Une problématique de l'apprentissage de la parole », Didier éd., Paris, 1976, p. 31), Raymond Renard écrit : « Celui qui écrit en parlant des formes écrites ... associe d'emblée ces formes au sens et prétend ne pas pouvoir comprendre ce qu'il n'a pas vu écrit : il fait peu d'efforts pour entendre, entend de moins en moins, et bientôt n'entend plus sans texte. Il ne peut pas davantage s'exprimer sans passer par la forme écrite. Il n'y a pas de conversation possible si l'étudiant ne prend pas l'habitude immédiate de passer du son au sens pour comprendre, et directement du sens au son pour s'exprimer ».

L'enfant parle avant d'écrire. La communication qui spontanément s'établit entre son entourage et lui, limitée d'abord à ses besoins immédiats, s'élargit progressivement, se précise au cours de *plusieurs années* d'écoute et d'expression orale et mimique. Dès avant d'entrer à l'école primaire, l'enfant comprend et exprime l'essentiel de ce qui compose son existence quotidienne. Et c'est sur la base de ce qu'il connaît en entrant que l'instituteur lui enseigne l'écriture. Celle-ci apparaît comme le prolongement naturel de la parole : se rappeler ce qu'on n'a pas pu dire dans le moment, recevoir le message d'un absent.

Il en est de la musique comme du langage. L'enfant de sept ou huit ans, qu'on emplit prématurément de la lecture des notes et valeurs de silences, n'entend pas, n'entendra jamais bien - à moins d'une profonde révolution dans son comportement psychique, un bouleversement qui ressemble à une révélation. Je connais bien ce phénomène, pour l'avoir vu vivre par plusieurs musiciens parfaitement enfermés dans leur univers scolarisé.

Qui est capable de jouer spontanément d'oreille - c'est-à-dire d'entendre intérieurement et de réaliser

tout de go ce qui lui passe par la tête, équivalent musical de l'acte de parler ? Des musiciens ou des mélomanes qui dès le départ ont cherché tout seuls sur leur instrument, bien avant de se farcir les clefs et les demi-pauses. Car la pratique contraignante du solfège met couramment un voile sur les oreilles et les esprits. Otez la partition, vos gens ne savent plus rien. Or c'est précisément lorsque le pupitre est vide qu'on peut essayer de leur faire entendre quelque chose à la musique ...

## Une progression rigoureuse

«CREATIF - approche globale» propose une progression très nuancée mais aussi très rigoureuse, qui met l'enfant immédiatement dans la pratique musicale, l'écoute, la reproduction immédiate, la possibilité d'inventer oralement ou instrumentalement - sans l'embarrasser de symboles graphiques. Ce n'est pas ici le lieu de détailler ce processus. Quatre petits volumes méthodologiques en parlent clairement, autant sont en préparation.

Mais, objectera-t-on, à supposer que vous puissiez enseigner tout cela oralement, pourquoi refuser d'enseigner la lecture à ces enfants ? Vous voulez en faire des analphabètes ? Vous les conduisez droit dans l'impasse ! C'est criminel !

Lecture et écriture sont des parties indispensables de la connaissance musicale, nul ne le conteste. Mais elles doivent survenir en leur temps. Le moment opportun s'impose naturellement dans CREATIF, lorsque les enfants expriment le désir de retenir l'air qu'ils viennent d'inventer, d'apprendre une chanson nouvelle dont ils ont apporté eux-mêmes le texte. Il faut préciser que, depuis leur premier cours, les élèves sont au courant de l'existence d'une notation musicale; ils ont quotidiennement devant les yeux des textes comportant paroles et mélodie - dont ils ne lisent d'abord que les paroles. Mais lorsque l'intérêt pour la notation musicale est là, son assimilation se fait rapidement. Les enfants lisent moins qu'ils ne reconnaissent ce qu'ils savent.

La lecture mélodique, dans un premier temps, s'opère suivant une méthode originale : on part d'un air connu, on l'analyse en s'aidant de la notation, et

ce n'est que lorsque la structure en est parfaitement comprise qu'on s'embarrasse d'en dire les notes. On procède ainsi du global vers l'analytique, et finalement l'oeuvre se recompose.

## En savoir autant ...

On m'a posé cent fois la même question : - «Après autant d'années de CREATIF, vos élèves savent-ils la même chose que ceux qui sortent du degré d'excellence de solfège traditionnel ?»

Si le but de CREATIF eût été d'arriver au même point que le solfège, je n'aurais certainement pas pris la peine de l'inventer !

La réponse est évidemment : non.

Les lauréats du nouveau cours en savent plus et moins que ceux de l'ancien. Ils ont appris autre chose, autrement - avec des points communs, tels que la lecture. Il suffit de parcourir le programme que j'ai esquissé plus haut pour deviner la différence. Les connaissances des élèves de CREATIF sont plus pratiques, solidement ancrées dans l'action et dans l'expérience, opérationnelles. Quant à la suite éventuelle de leurs études (pour ceux qui veulent s'orienter vers les professions musicales), ils sont parfaitement capables de s'adapter dans un cours de «perfectionnement», degré légal de transition entre les académies et les conservatoires royaux. Je ne parle pas de l'avantage spécifiquement musical qui se révélera ultérieurement dans leurs études, lorsqu'ils aborderont l'analyse musicale, la musique de chambre, l'harmonie, la pédagogie ...

Ceci posé, il est clair que «CREATIF - approche globale» a ouvert une voie nouvelle. Mais tout n'y est pas d'emblée résolu. En pédagogie - et plus particulièrement en pédagogie musicale - tout n'est jamais résolu. La recherche demeure ouverte. Heureusement.

Dans CREATIF, le problème de la lecture est, semble-t-il, pris dans le bon ordre. Est-ce à dire que, du coup, il n'existe plus ?

On connaît la difficulté classique, inhérente au passage d'une expérience sensori-motrice, d'une connaissance globale ou syncrétique, vers une connaissance analytique et conceptualisée. Le mot «passage» n'est du reste pas propre - puisqu'il ne

s'agit pas de perdre l'une au profit de l'autre. Ce n'est pas un remplacement, c'est une coexistence et une connexion.

Cette difficulté-ci, l'enfant au berceau l'aborde et, quatorze ans plus tard, l'adolescent ne l'a pas résolue complètement (voir notamment Piaget, *Psychologie et pédagogie*, 1965, Denoël Gonthier éd., Paris, pp. 50 et suiv.) Mais cette difficulté existe aussi bien (ou davantage) dans l'éducation traditionnelle - avec cette différence que le solfège, fortifié par son orgueilleuse doctrine, ignore superbement ce qui se passe au-dehors, et ne s'embarrasse guère de combi-

## Ici et ailleurs

Nonobstant son origine bien belge, CREATIF - approche globale est aujourd'hui raisonnablement répandu.

Il a été l'objet depuis 1983 de plusieurs émissions radiophoniques, de réunions pédagogiques, de démonstrations, de séminaires - notamment à Liège, à Romainville, à Juvisy-sur-Orge, au Conservatoire

National de Paris, à l'Université Libre de Bruxelles, à Mons, à l'Université de Lille, à Rueil-Malmaison ...

Implanté en 1982 à l'académie de musique de Nivelles, ses 300 élèves occupent trois professeurs. Dans la naissante académie de Genappe, deux classes CREATIF sont ouvertes depuis octobre dernier. Ici comme là, le cours CREATIF est doublé d'un cours de solfège traditionnel, élèves et parents pouvant choisir la filière qu'ils préfèrent. Plusieurs écoles privées ont des cours CREATIF (Braine l'Alleud, Uccle, Saint-Gilles). Le stage annuel Font Neuve, organisé par Nadine Deletaille à Montauroux, Alpes Maritimes, a des antennes CREATIF destinées aux jeunes et aux adultes.

CREATIF s'est étendu à divers cours annexes : pédagogie de la flûte (Pascale Simon, Christian Demey, Eric Leleux) de la guitare (Christine Ballman) et du piano. Son répertoire et ses pratiques originales ont été au centre d'un spectacle de musique-danse-texte : « Les enfants dans l'île », donné à Nivelles dans le cadre du concours pluridisciplinaire de 1987, et distingué pour la « créativité suscitée parmi les enfants ».

En revanche une ouverture très opportune vers l'enseignement normal gardien - où le répertoire de



chants et la technique de piano de CREATIF eussent été bien venus - a fait long feu, faute d'attention de la part du Département. Un projet de cours CREATIF - piano, destiné aux élèves chanteurs, a eu une plus grande carrière. Expérimenté bénévolement durant six mois au Conservatoire de Bruxelles, sous l'impulsion de Eric Feldbusch, il a disparu sans donner lieu à aucun rapport ! Mais il a eu la chance d'être ramassé ailleurs ...

Les contacts entre « CREATIF - approche globale » et l'enseignement de l'écriture n'ont jamais été rompus. La technique de piano propre à l'« Approche globale » s'est trouvée directement mêlée à l'apprentissage de l'harmonie d'après les grands compositeurs. A Woluwé-St-Pierre, à l'Institut Jaques Dalcroze, à Etterbeek, à Ixelles, voire à Uccle, l'influence de CREATIF est sensible. A plus forte raison au Conservatoire Royal de Mons, où enseigne Jean-Pierre Deleuze.

Mais la plus remarquable synthèse entre harmonie et « Approche globale » se réalise à l'« Institut de formation pour musiciens intervenants » dépendant de

l'Université de Lille 3. Les étudiants français y reçoivent une formation double : d'écriture créative « à l'école des grands compositeurs » et d'application au clavier selon CREATIF, par deux professeurs parfaitement synchronisés.

La Communauté française de Belgique a, elle aussi, cherché le moyen de former des enseignants pour CREATIF - mais d'une façon moins systématique. Des stages d'une semaine ont été organisés à Esneux en 1988, à Wellin en 1990. Et en 1991, l'Académie d'Eté de Wallonie réalisera à Libramont, du 21 au 30 juillet, un véritable cours de pédagogie CREATIF sur deux niveaux, avec le concours d'une classe d'application.

Si on ajoute à tout ceci les projets de recyclage dans le cadre de la réforme des académies ainsi que les festivités du 10e anniversaire, on voit que l'avenir de CREATIF - approche globale est, pour l'immédiat, bien rempli. Et l'on ne compte pas l'ouverture envisagée de cours CREATIF dans divers établissements nouveaux de Belgique, de France et (pourquoi pas ?) de Navarre ou de Catalogne ...

# Des pièces contemporaines et des enfants (en marge d'Ars Musica)

**D**ans le cadre du festival Ars Musica « le printemps de la musique contemporaine » qui s'est déroulé en mars 1991, les Jeunesses Musicales ont organisé une semaine de séminaires et de concerts à l'intention de jeunes musiciens issus de plusieurs conservatoires européens. Une journée consacrée tout spécialement à la pédagogie musicale face à la création contemporaine a été organisée avec le soutien du Conseil de la Musique, du Service de la Musique et de la Danse et du Ministère de la Culture et des Affaires sociales.

Cette journée fut à la fois l'aboutissement d'un travail mené depuis plusieurs mois dans le Brabant Wallon et le point de départ de réflexions et d'expériences à venir.

## La création contemporaine et les jeunes

On constate que les enfants sont souvent plus spon-

tanément réceptifs que les adultes aux langages de la musique contemporaine ... Peut-être leur oreille n'est-elle pas encore conditionnée par la musique tonale, peut-être leur imagination est-elle encore toute fraîche ? Avec l'idée de mettre à profit cette situation, les Jeunesses Musicales du Brabant Wallon, au cours des deux dernières années scolaires, ont porté une attention toute particulière à l'éveil des jeunes enfants à la musique contemporaine. Aidés par Bernard Focroulle, les animateurs ont imaginé plusieurs approches possibles de ce langage musical. Afin de mener plus loin cette entreprise, commande fut passée à deux jeunes compositeurs, Denis Bosse et Baudouin De Jaer, d'oeuvres spécialement écrites à l'intention des enfants d'écoles primaires, tandis qu'une pièce d'Henri Pousseur datant de 1988, était travaillée par une classe de 4ème primaire, sous l'égide d'Edith Martens, animatrice aux Jeunesses Musicales.

Les oeuvres de Denis Bosse et Henri Pousseur, interprétées respectivement par 100 et 28 enfants du primaire, furent préparées au cours de séances hebdomadaires d'éveil musical. Celle de Baudouin De Jaer, un quatuor à cordes, fut écrite sur les indications et

Brigitte WILSON est responsable de la section Jeunesses Musicales du Brabant Wallon.

selon les desiderata de deux classes que le compositeur avait rencontrées, chacune à deux reprises, dans leur école.

Les trois pièces sont d'inspiration très différente; cependant, il est frappant de constater que, spontanément, sans s'être concertés, les trois compositeurs ont largement fait appel à la créativité des enfants, dont l'apport est essentiel dans chacune des oeuvres.

### **A TRAVERS LES PETITS MIROIRS (Henri Pousseur)**

Conçu sur le modèle des joutes, ce « Jeu musical pour enfants délégués » propose une abondante matière musicale, partiellement inventée par les enfants eux-mêmes, que l'animateur doit organiser en s'appuyant sur les indications scéniques notées dans la partition.

Cette pièce s'interprète, en effet, dans une mise en scène précisée par le compositeur et où interviennent divers « animaux totémiques », élèves de l'école des petits miroirs. « Les enfants de cette classe, l'un après l'autre, ont réussi à passer à travers de petits miroirs astucieusement insérés dans la couverture d'un de leurs vieux livres et (...) ont ainsi découvert un pays de rêve où ils se sont liés avec de merveilleux animaux-professeurs ».

Dans ce « jeu musical », le mot « jeu » revêt à la fois le sens ludique et sportif des compétitions de groupes et le caractère précis de toute règle définissant l'action des joueurs.

L'oeuvre a été créée en 1988 à Mâcon (France).

### **QUATUOR A CORDES (Baudouin de Jaer)**

C'est en ceci que j'aime le rapprochement entre le dessin, les histoires et la musique : il s'agit simplement de guider les enfants au départ dans la nécessité de prendre des petits choix successifs; d'abord, et par exemple, sans l'aide d'un scénario : est-ce le premier violon qui commence ? ou le deuxième ou tout le quatuor ?

Si le deuxième violon, dans le grave, le medium, l'aigu ? Si dans l'aigu, combien de temps ? piano-forte ? Si fort et long, vite, pas vite ? Si vite, la même note ou plusieurs notes ? Si plusieurs notes, serrées, espacées ?...

On tente, on essaie, on voit ce que cela donne, les solutions affluent, je ne suis alors que l'arbitre de

leurs choix.

Puis, ils racontent des histoires : un monsieur monte une échelle, descend et tombe (violon 1) - un autre vient l'aider (violon-2), mais l'ambulance arrive (cello) sur une route bordée d'arbres (alto). Un groupe de quatre enfants, sur une feuille de quatre lignes (violon 1, violon 2, alto, cello) dessinent, griffonnent, parfois un soleil, un bateau; il me suffit alors (puisque je connais le code et que je n'ai pas le temps nécessaire pour leur apprendre) de respecter les entrées successives des différentes informations de leurs graphiques et de les adapter de la façon la plus simple pour le quatuor; avec l'aide d'un walkman, ils me chantent des mélodies que je retranscris et que je glisse dans notre quatuor où bon leur semble. Au bout du compte, c'est finalement eux qui me gavent d'énergie, d'efficacité, d'imaginaire et de simplicité.

### **LE GRAND CROHOT (Denis Bosse)**

Il me semblait intéressant, alors qu'on me demandait d'écrire pour les enfants, de retrouver des traces sonores de ma propre enfance et d'en extraire un matériau buccal et vocal. Souvenirs sonores de l'enfance, tels sur cette plage de l'Atlantique, le Grand Crohot, les bruits de l'océan, du vent et du sable.

Les enfants ont eu la possibilité d'improviser librement à partir de ces matériaux, afin de les vivre de l'intérieur. Après l'improvisation, des partitions individuelles ont été écrites, comme des réservoirs de sons possibles dans lesquels, lors de l'exécution, ils peuvent puiser selon des codes établis ensemble.

La musique des solistes comporte des connexions avec les interventions du chœur, mais en est aussi indépendante et peut en être détachée. C'est une musique élaborée, accompagnée de ses fondamentaux (le chœur), dont elle est issue.

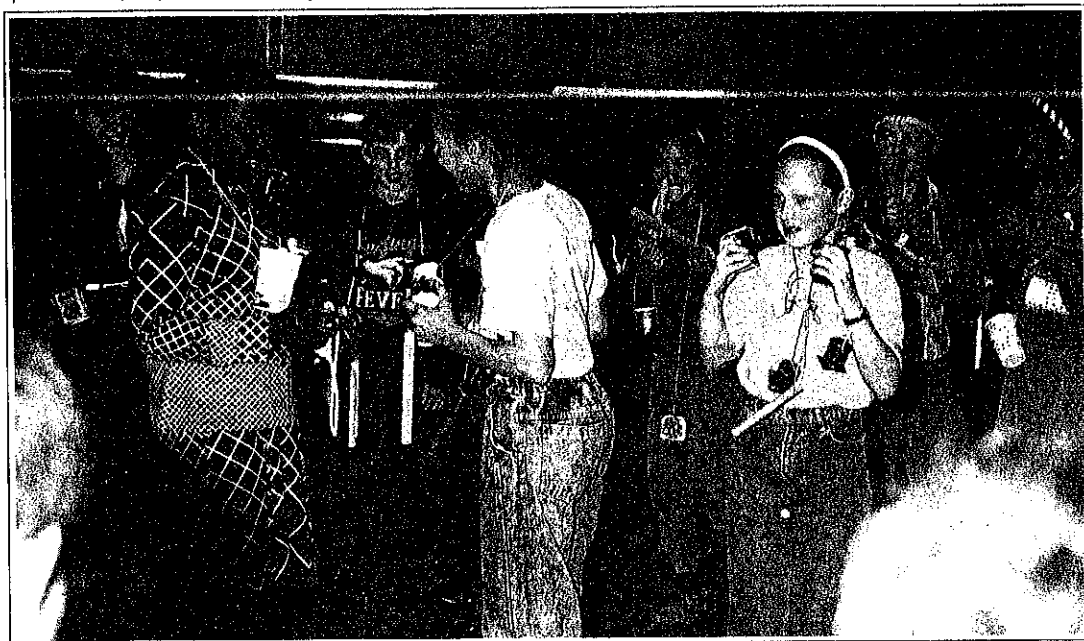
Le chœur recrée ainsi l'espace de l'Atlantique, le Grand Crohot, immense, d'où émerge une musique, car « il y a eu ce moment de grâce, ce moment très beau, suspendu dans le merveilleux ».

La préparation des trois pièces fut pour les enfants l'occasion d'explorer les possibilités sonores de leur propre voix, de leur corps, de divers objets, ou encore d'instruments de musique (pour le quatuor). Ils peuvent y découvrir l'organisation des sons en une partition selon des codes parfois choisis par eux-mêmes.

Les enfants se sont sentis reconnus comme créateurs; certaines improvisations en firent foi ... En outre, ils ont vécu cette expérience musicale avec curiosité, apprécié l'appel qui était fait à leur imagination et la possibilité qui leur était offerte de découvrir d'« autres musiques ».

Suite à la présentation des trois pièces une table ronde a suivi et a donné l'occasion d'entendre quelques témoignages sur des expériences de pédagogie musicale touchant à la musique contemporaine -

entre autres, Annette Van De Gorne (électro-acousticienne), Gérard Authelain (Directeur du Centre de Formation des Musiciens Intervenants de Lyon), qui a suscité la publication de partitions destinées à des classes de primaire, sous le label « Mômélodies », Henri Pousseur (qui créa à Liège l'Institut de Pédagogie Musicale).





# 4. La réforme en France

ANTOINE HENNION

*Antoine Hennion est sociologue au Centre de sociologie, à l'École des Mines de Paris.*

# Comment la musique vient aux enfants

**A**ntoine Hennion a publié un livre original qui est le fruit d'une enquête menée dans les classes de musique en France.

A travers le dédale des débats sur les méthodes pédagogiques et des querelles des anciens et des modernes sur la nécessité du solfège, Antoine Hennion analyse le fonctionnement du monde culturel et sa démocratisation, l'accès à la musique et son apprentissage.

## La population des écoles de musique

Une enquête sur la population des élèves et anciens élèves des écoles de musique a permis de mieux connaître d'une part l'origine et la demande des élèves, d'autre part leur devenir au sortir de l'école et le rapport aux débouchés existants.

Des expériences et des réformes ont dû se produire pour secouer un enseignement passéiste qui ne s'adaptait plus au nombre d'élèves et à la démocratisation de la culture, ni à l'hétérogénéité du public

des écoles de musique. Les revendications varient selon que l'on considère la musique comme un plaisir, un métier, un élément de culture générale, une passion, une ligne dans un budget, un moyen d'éveiller les enfants.

L'enquête montre que la conception du musicien qui considère la musique comme une fin en soi s'oppose aux intérêts des parents et des enfants qui voient la musique comme un moyen de se cultiver, de se divertir. La position du musicien a une influence décisive sur le fonctionnement des écoles de musique. L'organisation scolaire, le choix des méthodes et de la pédagogie restent conçus sur le modèle d'une école technique dont le débouché est la carrière de musicien professionnel. Le caractère de cet enseignement et l'exclusivité du répertoire (classique) constituent un filtre social et représentent en même temps une cause d'abandon pour de nombreux amateurs de musique.

## Le solfège

L'enquête à l'école se concentre sur l'enseignement

du solfège. Le solfège représente l'apport nécessaire de la musique mais il a aussi une aura négative, il constitue donc la cible privilégiée de toute réforme : on le supprime, on le porte aux nues, on en change le nom sans parvenir toutefois à la solution idéale. L'auteur s'interroge sur les origines du solfège et sur ses conséquences. « Le découpage interne des variables de la musique qui lui a permis de se distinguer peu à peu de l'apprentissage de l'instrument ou de la composition, et sur l'effet en retour qu'a eu sur notre oreille et notre musique ce travail de sélection et de surentraînement analytique de certains paramètres sonores ». Le solfège est un témoin de ce qui se passe partout dans la musique. A partir du 18<sup>ème</sup> siècle, le solfège s'est développé en « méthodes pratiques pour apprendre la musique » en précis grammaticaux de musique pour en arriver à une discipline enseignée pour elle-même et pour laquelle on attribue diplômes et médailles.

Il n'y a plus dès lors de musique réelle et de musique notée, mais la musique réelle qui découle de la musique écrite.

L'enseignement de la musique dans son évolution n'a pas eu pour objectif de révéler chez les enfants des talents musicaux latents, il a découpé et durci des paramètres musicaux qu'il s'efforce d'inculquer aux enfants. Le solfège est dès lors le bouc émissaire d'un enseignement insatisfaisant mais c'est au moment où il faut remplacer ce solfège par autre chose que les discussions s'élèvent. Après enquête, une évidence apparaît, ce n'est pas le solfège, ce n'est pas même la musique que l'enfant recherche, c'est le jeu de l'instrument.

Cependant la conception de l'enseignement traditionnel de la musique va bien au-delà d'une scission solfège-instrument, elle considère la musique comme l'art des sons et en 1929 Danhauser écrit : « Pour lire la musique et comprendre cette lecture, il faut connaître les signes au moyen desquels on l'écrit et les lois qui les coordonnent. L'étude de ces signes et de ces lois est l'objet de la Théorie de la Musique.

Cet enseignement vise donc à inculquer les automatismes d'une langue et non ceux d'une oreille. C'est à cette inversion du rapport entre l'ouï et l'écrit que s'attaqueront les réformateurs du solfège. Ces premiers réformateurs furent Martenot, Orff, Willems qui avaient pour principe de base la pratique instru-

mentale et vocale. « La théorie tient une place très importante dans l'enseignement traditionnel : il est trop abstrait pour les enfants et rigoureusement inutile dans la période préparatoire et élémentaire. La théorie doit pour chacun naître d'une évidence expérimentale et se limiter aux éléments essentiels ayant des rapports étroits avec l'application pratique, immédiate et durable ».

Martenot insiste sur l'importance du geste, des automatismes. Il cherche à épanouir l'enfant par l'aspect physique de la musique et pour cela le rythme lui paraît tout particulièrement adapté, un rythme vivant bien sûr, qui s'oppose à la mesure du solfège qui s'analyse et ne se ressent pas.

En accord avec ses principes pédagogiques, Martenot accorde une grande part de son éducation au chant, à la mémorisation, à l'imitation et à l'improvisation.

## Le nouveau solfège ou la formation musicale

Il s'agit d'un résultat des séances de travail des réformateurs réunis en une commission pour la Direction de la musique en France pour aménager un enseignement plus moderne et mieux adapté. Le but est d'établir un pont entre la musique et le solfège. Alors que les méthodes actives s'attaquaient aux méthodes pédagogiques, les réformateurs dont le but est d'améliorer l'enseignement, se soucient des résultats.

... La Direction de la musique refuse un lien trop étroit avec les méthodes actives autant qu'avec le solfège traditionnel, pour hypertrophier l'aspect qui lui paraît leur manquer le plus à tous deux : la syntaxe musicale. Ils promeuvent une nouvelle cause de la musique, les lois profondes d'un langage, contre la tyrannie du signe ou celle de l'enfant.

En termes de construction progressive du couple l'objet musical-sujet musicien, le travail opéré est clair : la référence à l'enfant comme sujet musical, avancée par les méthodes actives, a servi à disqualifier le solfège traditionnel et sa définition trop étroitement grammaticale de l'objet musical, dotant la musique d'une construction moins sommaire de son auditeur. Après cet écart, et grâce à lui, c'est l'ob-

jet musical qui revient à nouveau au premier plan chez les réformateurs, grandi d'une dimension supplémentaire : un pas de plus vers la musique comme langage naturel...

... Les jeux sont clairs : si les méthodes actives sont plus proches de la tradition en ce qui concerne le fondement de la relation d'apprentissage, c'est-à-dire la répétition, mais qu'elles en bouleversent au contraire radicalement les contenus (variables, exercices, progressions ...), les réformateurs mettent en place un bouleversement exactement symétrique à celui des méthodes actives, avec lesquelles ils entretiennent une relation ambiguë : hommage au coup de balai réalisé, suspicion sur les résultats obtenus. Rebelles à la répétition, au découpage gratuit et à l'exercice automatique, obnubilés par le respect de la créativité, de l'« inventivité » et de la spontanéité de l'enfant (Martenot parle de la vie, de l'humain, du corps : ce n'est pas la même thématique), les réformateurs sont en revanche beaucoup moins préoccupés que les défenseurs des méthodes actives par le souci d'une remise en cause totale du contenu de l'enseignement. Il s'agit plutôt d'une actualisation. Les différentes catégories du solfège sont conservées : déchiffrage chanté, lecture des notes, dictée, rythme. La nouveauté consiste à ajouter des exercices complémentaires et à changer de répertoire. Les textes à déchiffrer seront extraits d'œuvres au lieu d'être extraits de méthodes. Les dictées ne se feront pas seulement au piano mais à n'importe quel instrument. Les dictées rythmiques ne se feront plus sur deux notes alternées du piano par fragments égaux mais sur différentes percussions pouvant être jouées ensemble : on pourra avoir des dictées rythmiques à deux, trois ... voix. On ajoute des graphismes contemporains pour la lecture rythmique, des lectures verticales de trios, quatuors ...

La réforme consiste à compléter ce qui paraissait insuffisamment développé dans le solfège, à toujours présenter les points de théorie en les déduisant d'observations faites sur une œuvre, à réactualiser le tout avec l'ajout d'atonalisme et de bitonalisme...

« Des élèves formés à écrire n'importe quelle dictée ne sont pas capables d'accorder leur instrument, avec justesse. De même la spécialisation outrancière fait qu'ils ne peuvent pas jouer ensemble croche pointée - double croche sur leur instrument, parce qu'on leur a inculqué d'abord les éléments secon-

naires du rythme (les figures) avant le sens de la pulsation. »

On constate chez les réformateurs l'influence des méthodes actives dans leur volonté d'une participation corporelle à la musique. Ces idées sont reprises par la Direction de la musique qui cherche à obtenir de meilleurs résultats chez les musiciens. Mais elle cherche aussi à hausser le niveau des amateurs ainsi que celui de la culture générale des musiciens. On cherche à relier analyse, histoire de la musique, lecture des notes, étude du rythme, solfège chanté dans le but de réintroduire la musique dans toutes les disciplines y compris le solfège. Une conception non directive et anti-répétitive s'oppose à l'enseignement traditionnel qui s'appuie sur des méthodes spécialisées pour chaque type d'exercices.

Désormais les réformateurs partent d'une œuvre musicale pour en extraire tel type d'exercice sans pour autant rejeter la théorie musicale.

## Les élèves des écoles de musique

Antoine Hennion exploite les résultats d'une enquête publiée en 1983 et réalisée dans les conservatoires nationaux de région, dans les écoles nationales de musique, et dans les écoles de musique agréées. Dès les premiers chiffres, le profil de l'élève apparaît clairement, il s'agit d'un public en majorité féminin, d'origine bourgeoise, issu de milieux pratiquants.

L'instrument, le violon ou le piano est l'un des paramètres qui définissent l'identité sociale. Dans ce cas, la musique n'existe pas pour elle-même mais répond à une certaine pratique. Les instruments : en simplifiant on peut voir se dessiner trois groupes d'instruments : le piano, instrument symbole, il incarne la demande de musique des parents, demande amateur et cultivée. Mais l'instrument idéal des écoles de musique, ce sont les cordes. Elles sont choisies par les enfants de musiciens. Elles s'imposent comme modèle à un groupe d'instruments plus large qui comprend l'ensemble des pupitres de l'orchestre classique. Il existe à côté de cela une autre réalité musicale mal à l'aise dans les écoles de musique. Elle est représentée par la guitare, le « sax », les

percussions (batterie). Le danger est donc de voir l'école de musique, en élaborant sa politique musicale et en posant les exigences de la technique classique, se fermer aux autres musiques et créer un fossé entre les formations.

Dès lors, l'école de musique par son organisation, ses exigences, son répertoire opère une sélection qui conduit un certain nombre d'élèves soit à abandonner la musique soit à la pratiquer autrement et ailleurs, c'est le cas pour la variété, le rock, la chanson, le jazz.

*Nos éducateurs devraient devenir des ethnologues d'une société qui n'est plus celle « où les méthodes qu'ils ont apprises s'appliquent. »*

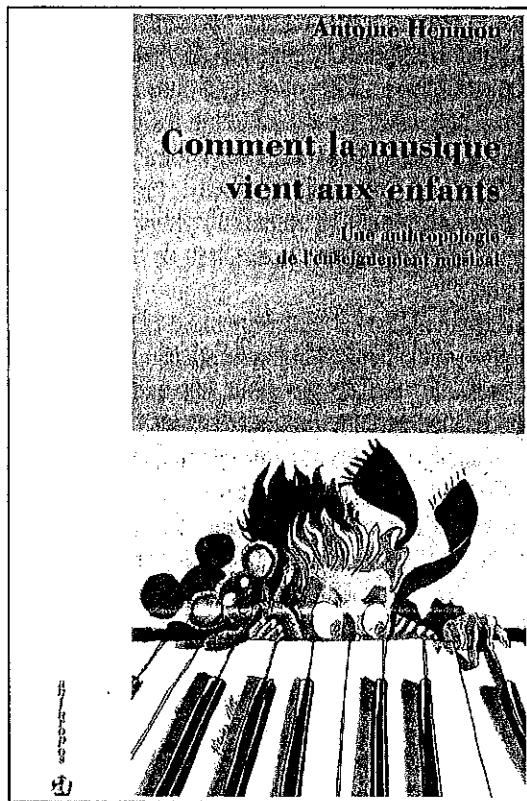
L'enfant mené au cours de musique n'a rien de tel que la musique devant lui, il a un professeur, un instrument, des manuels et des exercices; il devient

musicien lorsqu'il voit la musique derrière des médiations, lorsque celles-ci ne sont plus perçues comme telles, mais comme des moyens parmi d'autres d'atteindre la musique.

« Respecter les médiateurs, au lieu de les expulser au nom des causes dont ils sont chargés, c'est peut-être aussi se donner les moyens de combler le fossé artificiel qui sépare toujours davantage la connaissance ponctuelle de chaque objet musical, d'un côté les instruments, les langages, le son, les faits et les dates, les partitions et, de l'autre côté, une compréhension globale des pratiques musicales ... »

Référence :

HENNION Antoine, « Comment la musique vient aux enfants, une anthropologie de l'enseignement musical ». Paris, Anthropos, 1988.



# La politique de réforme dans les écoles de musique françaises (A propos d'un livre récent)

**A**u moment où la Communauté française de Belgique entame un processus de réforme des structures de la formation musicale dans ce qu'on appelle l'« enseignement artistique à horaire réduit » (c'est-à-dire dans les académies et écoles de musique), il n'est pas sans intérêt de prendre connaissance de ce qui s'est passé et de ce qui se passe encore dans le pays voisin - la France - qui est sans doute le plus proche du nôtre dans la pratique de la musique et qui nous a souvent servi de modèle (pour le bon et le moins bon) dans l'organisation de notre enseignement.

Un ouvrage récent très bien informé et fort intelligemment conçu permet de prendre conscience des réformes accomplies dans l'enseignement spécialisé de la musique au cours des quelque vingt dernières années et des problèmes rencontrés dans la mise en oeuvre des réformes (1).

Sans doute, en France, l'Etat n'exerce-t-il son contrôle que sur une partie des écoles de musique : les *Conservatoires nationaux de région* et les *Ecoles nationales de musique* (établissements municipaux qui pour une subvention représentant quelque 10 %

de leurs frais de fonctionnement et la reconnaissance de leurs diplômes admettent la tutelle pédagogique de la Direction de la musique du Ministère de la Culture sur les disciplines enseignées et le fonctionnement pédagogique) ainsi que les *Ecoles de musique municipales* agréées par l'Etat qui acceptent son contrôle pédagogique sans contrepartie financière pour bénéficier de son « label ». Ces établissements - 130 subventionnés et 185 agréés - ne représentent qu'un dixième environ du total des écoles de musique municipales ou privées et du nombre des élèves, mais il servent de modèle à l'ensemble du secteur et sont un passage obligé pour les professionnels qui souhaitent terminer leur formation dans un des deux *Conservatoires supérieurs de musique*, à Paris ou à Lyon. Les réformes appliquées dans les écoles contrôlées par l'Etat ont donc des retombées sur tout l'enseignement de la musique.

## Solfège et formation musicale

La première réforme qui remonte à 1977 a concerné

le « solfège », discipline placée à la base de tout enseignement de la musique depuis la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et tout particulièrement depuis la fondation du Conservatoire de Paris, qui dès ses origines, sous la Révolution française a, en quelque sorte, institutionnalisé cette méthode et sa fonction essentielle pour l'apprentissage du musicien. En remplaçant l'enseignement du solfège par la « formation musicale » il s'agissait de « remusicaliser » l'enseignement de base : les réformateurs voulaient remplacer les manuels conçus à priori dans des objectifs étroitement pédagogiques, par la mise en contact direct de l'enfant avec des oeuvres musicales empruntées au répertoire écrit ou de tradition orale de tous lieux et de toutes époques. Ils parlaient de l'idée que l'oeuvre musicale a une cohérence globale au sein de laquelle « les paramètres compositionnels (rythme, timbres, hauteurs, intervalles, durées, structures, espaces...) concourent avant tout à développer des réseaux énergétiques fonctionnant à des niveaux extrêmement nombreux et variés », dont l'apprentissage purement technique est impuissant à rendre compte; la trop grande importance accordée à l'examen des détails, sans avoir d'abord saisi l'ensemble » peut, au contraire engendrer des problèmes de perception et de compréhension, et produire finalement une démoblisation de l'enfant face à la tâche proposée » (p. 83).

La réforme du solfège a suscité en France de grands débats qui ne sont pas encore entièrement apaisés. Elle a cependant été accomplie avec souplesse; elle n'a pas été imposée aux enseignants par voie réglementaire, mais elle a été plutôt considérée comme une orientation qui leur laissait une réelle marge de liberté et d'interprétation. Cependant, elle s'est largement imposée dans son objectif premier qui était de faire admettre que l'enseignement devait *prendre ses sources dans la réalité musicale*.

Sans doute n'a-t-elle pas atteint l'élargissement esthétique qu'en attendaient certains de ses promoteurs qui espéraient que la « réalité musicale » prise en considération couvrirait le chant grégorien, les mélodies folkloriques, des pièces non-européennes, du Stravinsky ou du Webern, tout autant que le répertoire « classique » allant de Bach à Debussy. Mais il n'est pas anormal que, libérés de leurs manuels étroitement pédagogiques, les enseignants aient pris leurs références dans la musique qui leur était la plus

familière. « Ne devons-nous pas nous préparer à accepter enfin la diversité et la simultanéité de toutes sortes de conceptions, et nous armer pour rencontrer leur polyphonie, pour entreprendre l'harmonisation de celle-ci, toutes dissonances intégrées », a plaidé Henri Pousseur qui, il y a quelques années a joué un rôle important à la tête de l'Institut de pédagogie musicale mis en place à Paris en 1984 pour activer et structurer les réformes. Cette orientation a été exprimée par de nombreuses voix à l'automne 1984 dans un colloque qui s'est tenu à Liège à son initiative sur le thème « Conservatoires et musiques exclues »; elle n'est plus refusée par les autorités publiques qui, tant en Belgique qu'en France, ont intégré dans l'enseignement spécialisé les musiques nouvelles du XX<sup>e</sup> siècle, le jazz ou l'accordéon, le folklore; mais on ne peut dire que cet esprit de large ouverture ait déjà été assimilé dans les formations de base.

## Un schéma directeur pour l'organisation des études musicales

Une réforme plus profonde - qui a peut-être inspiré celle qui s'annonce dans la Communauté française - a été accomplie en 1984 par un texte qui règle le déroulement et la progression des études, leur évaluation et l'organisation des examens.

Jusqu'alors, la scolarité dans les conservatoires et écoles de musique était établie sous la forme de « degrés » subdivisés eux-mêmes en plusieurs années (débutant, préparatoire, élémentaire, moyen, fin d'études, supérieur...); cette structure était appliquée aussi bien pour l'apprentissage de l'instrument que pour celui du solfège. Le nouveau « schéma directeur » a remplacé la notion de « degré annuel » par celle de « cycle d'études » s'étendant sur plusieurs années.

Dans cette perspective nouvelle, la scolarité ne se présente plus sous la forme d'une série d'obstacles équivalents et réguliers qu'il faut sauter les uns après les autres, en référence à une progression stéréotypée, où chaque fin d'année scolaire requiert son examen de passage. Selon ce « schéma directeur » la

progression d'un élève se fait en trois étapes qui ne sont pas nécessairement équivalentes... « Par exemple, on prendra du temps pour effectuer les choix initiaux et les premiers apprentissages dans les meilleures conditions, sans soumettre trop rapidement l'élève à des échéances de sélection basées sur la seule performance instrumentale. Ou encore, à l'issue de sa scolarité, l'élève qui ne veut/peut pas accéder à un niveau débouchant sur une carrière professionnelle pourra trouver au sein de l'école de musique les possibilités de formation - et de diversification de celle-ci - qui le préparera à une pratique musicale active une fois qu'il aura quitté l'établissement » (pp. 76-77).

Lartigot et Sprogis, les auteurs du livre ici analysé, mettent en parallèle les avantages et les défauts du système des examens annuels. L'examen - dit-on communément - crée et renforce la motivation de l'élève pour travailler; il est un moyen de vérification du niveau atteint après l'apprentissage, un moyen pour l'enseignant de vérifier la pertinence de son action pédagogique; c'est un entraînement à la « performance » publique et un pronostic sur les réussites futures de l'élève; c'est donc un outil de sélection culturelle et sociale.

En revanche, certains disent que l'examen annuel détermine abusivement l'ensemble de la scolarité, tout entière organisée en fonction de la réussite; on dit aussi qu'il entraîne à la préparation d'un nombre limité d'œuvres par le « bachotage » et le « raba-chage » en perdant de vue l'objet principal de l'apprentissage, les capacités à acquérir et les connaissances à maîtriser.

En instituant les cycles et en supprimant les examens annuels, disent encore Lartigot et Sprogis, le nouveau schéma invite à réorganiser complètement les apprentissages et la pédagogie musicale : « il détend la pression de la sélection et laisse une chance à la démocratisation de l'enseignement spécialisé; ...il permet que la relation maître/élève se développe sur un long terme sans être soumise trop précocement ni trop régulièrement au jugement du milieu professionnel; il permet d'expérimenter la prestation publique indépendamment du couperet de la sélection; il oblige à mettre en place des dispositifs de contrôle continu, à formuler clairement les objectifs de formation et les critères d'appréciation;...il permet d'organiser la formation des musiciens à par-

tir de ce que l'élève a à apprendre et non à partir de ce qu'il doit faire pour réussir à un examen; il permet d'enrichir l'examen (de fin de cycle) d'autres épreuves, plus exigeantes sur le plan de la formation culturelle des musiciens ». (p. 80)

## Pédagogie individuelle et pédagogie collective

La réforme s'inscrit aussi dans la préoccupation de favoriser les modèles collectifs d'enseignement. Traditionnellement, en effet, le conservatoire est organisé autour de l'apprentissage des instruments. « L'orchestre sert de référence, mais il est absent des apprentissages, chaque instrument de l'orchestre est consigné dans une « classe ». Chaque classe est placée sous la responsabilité d'un professeur qui dispense un enseignement individuel à un nombre restreint d'élèves. La dérive de ce modèle est bien connue : la formation de solistes. Ceux-ci sont spécialistes de leur discipline mais, peu préparés au travail d'orchestre, il dépendent d'un maître (ou d'une « école ») et en intègrent totalement l'image » (p. 51)

Pour réagir contre ces abus, les responsables de l'enseignement en France souhaitent encourager à tous les niveaux les pratiques collectives du chant choral, de l'orchestre et de la musique de chambre; mais ils constatent que la multiplication de ces cours collectifs n'a le plus souvent pas réussi à transformer l'enseignement en profondeur : dans beaucoup d'écoles, les cours se sont ajoutés à l'enseignement individuel sans le régénérer.

Une préoccupation nouvelle se fait jour cependant : la pratique de groupe au service de l'apprentissage individuel. Partant de l'idée qu'aujourd'hui les élèves peuvent, grâce au disque, à la radio, à la télévision, entendre les meilleurs interprètes dans leur discipline, « la fonction enseignante devient plutôt celle de la médiation entre l'idée de la pratique musicale que se font les élèves et les difficultés que l'enfant rencontre dans l'aventure de sa formation ».

Les responsables français souhaitent que des rapports collectifs s'établissent dans toutes les disciplines et à tout moment de la pratique des élèves. Le professeur d'instrument rassemble ainsi ses élèves,



les fait jouer alternativement, en se corrigeant mutuellement; il intègre des élèves d'autres classes et d'autres instruments, ce qui implique aussi un travail de groupe des professeurs. Le « collectif » ne se réfère plus ici seulement au fait de travailler avec plusieurs élèves, mais à celui de replacer chaque « noyau de formation », quelle que soit sa nature (les élèves, les enseignants, la matière, l'exercice, le travail individuel, le projet, l'établissement...), dans un niveau d'organisation plus global permettant d'en saisir la *relativité*, mais aussi le caractère indispensable à la survie de l'ensemble du système » (p. 95) Lartigot et Sprogis ne cachent pas qu'en dépit des textes officiels cette orientation ne l'a pas encore emporté dans la pratique pédagogique. Les réformes s'accomplissent en souplesse, n'imposant rien, laissant à la discrétion des directeurs et des professeurs, la décision de les appliquer ou non. On compte sur le temps qui passe et sur une pénétration progressive des idées nouvelles.

## La formation pédagogique des musiciens

Pour changer les mentalités, on ne mise pas seulement sur les circulaires ministérielles et la diffusion de la bonne parole, mais sur la formation pédagogique des musiciens.

Jusqu'en 1983, la formation des instrumentistes se limitait - rappellent Lartigot et Sprogis - à l'apprentissage des techniques d'interprétation et éventuellement d'analyse; il n'y avait pratiquement pas de formation pédagogique des musiciens. Pour l'enseignement général, en revanche, les futurs instituteurs bénéficiaient de quelques dizaines d'heure de formation à la pédagogie musicale, mais c'est leur niveau musical de base qui était le plus souvent trop bas pour qu'ils puissent en tirer profit.

Depuis 1984, un diplôme d'Etat de professeur de musique a été institué, permettant de définir à travers des épreuves d'examen un niveau de compétences instrumentales et pédagogiques pour les professeurs de l'enseignement contrôlé et de fixer des normes de qualité pour l'ensemble de l'enseignement non contrôlé. Ces exigences ont incité les musiciens à acquérir des connaissances et du savoir-

faire en analyse, en culture musicale et en formation pédagogique complémentaires à la maîtrise des techniques d'interprétation instrumentale; dès lors, les écoles de musique ont été amenées à préparer leurs élèves instrumentistes à ce type d'épreuves en valorisant ces connaissances complémentaires. Des conseillers pédagogiques ont été désignés pour la préparation des certificats d'aptitudes; ils pensent notamment organiser des stages sur les didactiques musicales et la réflexion générale.

De nouveaux certificats d'aptitude ont été créés pour diversifier les enseignements dans les écoles de musique, par exemple, dans le jazz, l'accordéon, l'électroacoustique, les musiques traditionnelles, etc...

Dès 1982, une classe de pédagogie fondamentale avait été créée au Conservatoire supérieur de Lyon : il s'agit grâce à elle de développer une réflexion méthodologique sur l'adaptation des méthodes instrumentales aux pédagogies de groupe et de développer les filières culturelles désormais obligatoires pour tout instrumentiste; il s'agit d'adapter les conservatoires aux évolutions de la demande en éducation musicale et au développement des nouveaux moyens de connaître et comprendre la musique, et en s'appuyant sur ces méthodes de donner une formation susceptible ensuite d'être propagée dans toutes les écoles de musique par les élèves ainsi formés.

En même temps, a été créé à Paris un *Institut de pédagogie musicale et chorégraphique* chargé de gérer un centre de documentation pédagogique, de mener des recherches fondamentales en pédagogie musicale et de diffuser l'information par des revues et des livres.

Le livre de Lartigot et Sprogis offre ainsi l'intérêt de montrer que les réformes prudentes réalisées en France dans la structure de l'enseignement de la musique dans les écoles spécialisées impliquent aussi la mise en oeuvre d'un ensemble de dispositions en amont et en aval des réformes elles-mêmes.

## La musique dans l'enseignement général

Il faut signaler, enfin, que les transformations dans

l'enseignement spécialisé doivent baigner dans des réformes relatives à la formation artistique dans l'enseignement général. Les responsables politiques français pensent, avec raison, que pour approcher de plus près l'idéal de la démocratisation culturelle, il faut partir de la base, initier aux arts les enfants de tous les niveaux sociaux, dès leur plus jeune âge. A la différence de l'enseignement spécialisé de la musique, l'enseignement général relève du Ministère de l'Education Nationale et non du Ministère de la Culture. Une coordination étroite a été établie entre les deux ministères pour la rédaction d'un projet de loi qui, dans son exposé des motifs, souligne qu'à côté des disciplines fondamentales de la connaissance qui privilégient la pensée rationnelle, il faut, pour l'épanouissement de la personnalité, développer la sensibilité, en généralisant l'initiation à une

pratique artistique : l'histoire et l'analyse des arts devront être étroitement associées et prendre en compte le patrimoine comme la création. Ce projet a donné lieu en 1988 à une « loi d'orientation » qui énonce les principes, établit les modalités d'action et anime la mise en oeuvre pratique d'une réforme qui se veut fondamentale. Dans la Communauté française de Belgique, alors que depuis les récentes transformations de nos institutions, l'enseignement artistique et l'enseignement général sont regroupés sous la responsabilité d'un même Exécutif, on souhaiterait que les réformes heureusement entamées pour l'enseignement de la musique se développent avec prudence, mais dans une nécessaire volonté de rénovation et qu'elles entraînent aussi les réformes plus nécessaires encore de la formation musicale et artistique dans l'enseignement général.

## NOTE

- (1) Jean-Claude LARTIGOT-Eric SPROGIS, *Ecoles de musique, un changement bien tempéré. Jeux et enjeux de l'enseignement musical spécialisé*, Aix-en-Provence, Edisud, 1991.



## **5. Objectifs '92**

# L'enseignement de la musique en Europe

Daniela Bruneau est collaboratrice à l'Institut de pédagogie musicale et chorégraphique à Paris. Elle est l'auteur du livre : *L'enseignement de la Musique et de la Danse en Europe*, Paris, IPMC, 1991.

**A**vec l'approche de 1992, l'intérêt porté aux systèmes éducatifs européens s'est considérablement développé et la réorganisation générale de l'enseignement artistique dans une grande majorité de pays a décidé l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique à procéder à une étude des systèmes de formation pour la musique et la danse dans la Communauté Européenne.

Nous nous sommes fixé comme premier objectif celui d'une étude synoptique qui pourrait répondre, dans les limites du travail effectué, aux questions principales de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement musical et/ou chorégraphique. Parce que tous les niveaux d'enseignement sont complémentaires, il nous a semblé que, pour la meilleure compréhension des systèmes de formation musicale spécialisée ou supérieure, il fallait aussi faire état des systèmes éducatifs, de l'administration et des politiques éducatives et culturelles, de la place de la musique dans l'enseignement général, enfin, de la formation des professeurs. J'essayerai donc de rassembler ici les principales conclusions de ce travail.

Un système éducatif est, entre autres, le produit de

données nationales économiques, culturelles et sociales. La place qu'occupe une discipline dans la scolarité est le reflet de la place qu'elle occupe dans une culture nationale et parfois même internationale. Ainsi, l'organisation de l'enseignement musical relève directement de la vie musicale. En effet, la formation doit répondre aux besoins des outils de diffusion des secteurs amateurs et professionnels et être en mesure de perpétuer la tradition musicale. Comprendre un système éducatif nécessite donc avant toute chose de le replacer dans son contexte. A partir de là il est possible de mettre en évidence sa ou ses fonctions à savoir : les exigences auxquelles il doit répondre, les priorités qui le caractérisent. De sorte que si l'on procède à une étude comparative de l'organisation de l'enseignement musical en Europe et que l'on constate une évolution commune, celle-ci est néanmoins marquée par des spécificités nationales dans chaque pays. Parce qu'il est impossible ici de reprendre de façon détaillée les disparités qui caractérisent la formation musicale en Europe, je me limiterai à une rapide esquisse des grandes lignes directrices communes tout aussi capitales.

D'une façon générale, au cours des dix dernières an-

nées, d'importantes réformes ont modifié les systèmes scolaires de tous les pays de la CEE. Ces réformes ont touché divers secteurs selon les besoins nationaux tels que la durée de la scolarité obligatoire, le contenu des programmes, l'organisation de l'enseignement supérieur, la formation des professeurs etc. On peut expliquer ces réformes en partie par l'inadéquation de certains systèmes et surtout, me semble-t-il, par la nécessité d'homogénéiser les structures éducatives à l'intérieur de la CEE en vue d'élaborer une politique européenne de l'enseignement : les disparités trop importantes de certains systèmes - notamment en matière de formation supérieure - ne permettraient pas à ces derniers de s'intégrer à « l'Europe de l'enseignement » et la réadaptation de quelques secteurs s'avérerait indispensable.

La formation artistique a été particulièrement concernée par ces réformes. Pendant longtemps l'enseignement de la musique s'est organisé en dehors des systèmes éducatifs généraux en raison de ses particularités. Les établissements professionnels, mal classés dans le système scolaire, délivraient des diplômes sans réel statut, de même que les politiques nationales pour l'enseignement musical scolaire et extra scolaire étaient trop peu développées. Certes, le problème s'est posé différemment (ou pas du tout) dans chaque pays en rapport avec la structure de l'enseignement général. Si les réformes ont eu comme principal objectif celui de résoudre ces inadéquations, elles traduisent aussi une évolution commune qui n'est autre que la revalorisation de l'enseignement musical comme discipline du programme scolaire et comme spécialisation à titre amateur et professionnel. De façon générale, les nombreuses mesures nationales en faveur du développement des activités musicales font preuve de la volonté de soutenir, promouvoir et réactualiser la formation musicale quelle que soit sa finalité.

Comment se caractérise cette évolution de l'enseignement musical ? Dans le cas de l'enseignement professionnel, on peut réellement parler d'une influence de la politique européenne qui pose une double problématique : mobilité dans l'enseignement et compétitivité professionnelle. L'organisation de la formation musicale supérieure nécessite (et nécessite) d'être révisée et le processus général de réforme structurelle a été accéléré. Dans le cas de

l'éducation musicale scolaire et extra scolaire il s'agit d'une reconnaissance enfin acquise de leur valeur formative. Il y a un réel souci de démocratisation de la pratique musicale qui se traduit par son entrée dans les établissements scolaires et par une augmentation de la participation des pouvoirs publics en sa faveur.

Bien entendu, le degré de revalorisation et de réorganisation diffère sensiblement d'un pays à un autre, mais on peut distinguer deux grands axes de préoccupation : l'éducation à la musique et l'éducation par la musique.

En soi, ces préoccupations n'ont rien de nouveau si ce n'est qu'elles sont enfin à la base des réorientations des programmes dans l'enseignement général et spécialisé. Si l'on s'attarde sur les spécificités des réformes en cours dans une grande majorité de pays, l'on constate que la dichotomie éducation musicale et éducation par la musique s'atténue. On dissocie de moins en moins les deux finalités et on les considère, jusqu'à un certain niveau d'étude, comme complémentaires tant dans la formation générale que spécialisée.

Il y a une volonté de développer quantitativement et qualitativement la pratique musicale pour amateurs et la formation professionnelle et de réduire le sectionnement entre les deux. La reconnaissance de l'inter-complémentarité des enseignements a pour conséquence l'élaboration de politiques globales pour la formation musicale créant des liens entre éducation musicale scolaire, extra scolaire et formation professionnelle.

## Education musicale dans l'enseignement général

Pendant longtemps les matières artistiques ont été bien délaissées des programmes obligatoires, sinon dans les textes du moins dans les faits, le plus souvent par manque de professeurs qualifiés. Si l'on parle aujourd'hui d'éducation artistique et d'éducation musicale c'est bien qu'il y a eu reconnaissance de leur valeur formative. L'importance de l'apprentissage musical en tant que discipline à part entière et son apport quant au développement intellectuel et créatif de l'enfant sont parfaitement reconnus.

Dans une grande majorité de pays le cours de musique est devenu un cours d'éducation ou d'expression musicale intégré aux programmes obligatoires à raison d'une à deux heures hebdomadaires. Il est vrai aussi qu'intégrer l'éducation musicale dans la scolarité obligatoire la rend accessible à tous les enfants contrairement à l'enseignement spécialisé.

L'intégration de la musique dans l'enseignement général n'est pas un phénomène nouveau dans tous les pays comme le montrent les efforts exemplaires du Royaume Uni et de l'Allemagne. Par contre dans des pays où le cours se limitait à l'histoire de la musique, l'acceptation de son importance en tant que discipline du programme scolaire a permis de la placer dans les programmes obligatoires et surtout de procéder à des mesures spécifiques favorisant une approche pédagogique active.

Parallèlement, les nouveaux programmes de formation pédagogique et musicale des professeurs de musique se perfectionnent ainsi que la création de plus en plus courante, dès l'école primaire, de postes de professeurs de musique spécialistes.

Bien que dans chaque pays les nouveaux programmes soient formulés en fonction des moyens des établissements et n'accentuent pas toujours les mêmes secteurs (je pense à la pratique musicale qui est parfois difficile à réaliser), les principaux objectifs sont très semblables.

L'importance de l'interdisciplinarité favorise l'éveil musical et l'éveil au sens large, et les objectifs précis tendent à développer les aptitudes créatrices et intellectuelles de l'enfant. Il s'agit de donner des bases techniques musicales tout en insistant sur le rôle de la musique dans nos sociétés et dans la vie quotidienne. Le développement des aptitudes musicales domine et doit s'effectuer à travers une approche active et créatrice, de sorte que des matières telles que la composition, l'improvisation, l'arrangement, l'accompagnement, la pratique instrumentale, les techniques du son et de l'enregistrement etc. prennent le pas sur les matières théoriques et historiques. Les domaines étudiés sont plus proches de la vie musicale contemporaine et la pratique est accentuée dans la mesure où les moyens matériels le permettent. Le cours d'éducation musicale doit susciter l'intérêt de l'enfant à la musique, éventuellement lui donner le goût de pratiquer un instrument mais l'interdisciplinarité joue aussi un rôle important et la

musique doit être associée à l'apprentissage scolaire général. Dans tous les programmes ou presque, les domaines de contenu sont les suivants : expression musicale individuelle et collective, apprentissage des techniques vocales, notation graphique et traditionnelle, patrimoine musical, musique et mouvement, expression instrumentale.

La pratique instrumentale n'est pas toujours facile à réaliser dans les établissements scolaires bien qu'elle soit l'un des objectifs principaux. Pourtant dans certains pays elle existe et même de façon particulièrement développée. L'exemple du Royaume-Uni est peut être unique parmi les pays de la CEE mais néanmoins intéressant. La pratique instrumentale individuelle et collective relève des professeurs de musique itinérants (peripatetic teachers) recrutés par les autorités locales pédagogiques. Tout un système de prêt d'instruments et d'organisation de cours est mis en place de sorte qu'en complément au cours de musique hebdomadaire, l'école offre aux élèves la possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument traditionnel. Parmi d'autres efforts, les nouvelles mesures en faveur de l'éducation musicale scolaire aux Pays-Bas définissent les termes selon lesquels écoles de musique et établissements scolaires doivent collaborer : prêt d'instruments, participation des professeurs spécialisés etc. En Allemagne, les plans de développement musical de certains Länder organisent des cours intensifs d'expression et de pratique musicale dès le primaire à raison d'une heure quotidienne etc. Au Danemark, selon les directives nationales, tous les établissements scolaires doivent mettre à disposition une salle de musique équipée dans laquelle sera dispensé le cours de musique.

Certes, ce sont là des systèmes relativement performants en matière d'éducation musicale scolaire, mais ils traduisent une double évolution : planification de l'éducation musicale dans les établissements scolaires dont le rôle est de coexister et d'être complémentaire à la formation dispensée par les écoles de musique ou autres établissements spécialisés.

Toujours dans l'optique de développer la pratique, les structures spécifiques à l'enseignement musical dans le système scolaire (lycées artistiques, aménagements d'horaires, « baccalauréats » artistiques, sections musicales ..) se multiplient. Le double objectif de ces structures - faciliter le suivi de la scolarité

té simultanément à la préparation professionnelle musicale et à l'inverse, proposer une orientation artistique tout en poursuivant une scolarité qui mène à l'Université - est difficile à réaliser du fait que les élèves n'ont justement pas tous des ambitions identiques. Cela dit, la création de ces structures quelle que soit leur forme témoigne de deux soucis très actuels; recrudescence de la formation académique dans le cadre de la préparation et de la formation de musiciens professionnels; volonté de démocratiser et d'ouvrir l'enseignement artistique à un plus large public.

## Enseignement musical spécialisé : Ecoles de musique

C'est en matière d'enseignement musical spécialisé qu'existent d'importantes différences structurelles et pédagogiques. Pour des raisons diverses qui tiennent aussi bien du rôle et des compétences de l'Etat, des données économiques qu'à la fonction même de l'école de musique, l'organisation structurelle de ces établissements diffère sensiblement d'un pays à un autre. La principale difficulté à laquelle se heurtent les écoles de musique réside dans le départage de la formation des amateurs et la préparation professionnelle. Ce départage ne s'effectue pas de la même façon selon les pays de sorte qu'il peut y avoir prédominance de l'une ou l'autre fonction.

Néanmoins, de même que l'éducation musicale scolaire, la formation dispensée dans les écoles de musique évolue dans une direction commune. Dans un premier temps, il y a de la part des gouvernements une reconnaissance officielle de l'importance de l'enseignement musical d'où la volonté d'étendre et de décentraliser la pratique instrumentale et vocale. Cela se traduit par des mesures élaborées au niveau de l'Etat pour le soutien et le développement de l'enseignement et de la diffusion par les pouvoirs publics.

Parce que la plupart des écoles de musique sont des établissements relevant d'une tutelle municipale il en résulte un déséquilibre de leur répartition géographique. Le rôle de l'Etat est d'assurer un meilleur

équilibre de cette répartition. Cependant, l'Etat n'a pas un degré d'intervention identique dans tous les pays. En effet, si l'on prend le cas de l'Irlande et du Royaume-Uni, l'Etat n'a pas de compétences directes en matière d'enseignement et délègue ce rôle aux autorités régionales et municipales. Il y a donc parfois un grand déséquilibre des possibilités d'enseignement musical. L'exemple de l'Irlande est certainement le plus flagrant, puisque certaines régions sont totalement dépourvues d'écoles de musique. A l'inverse, en France, en Belgique, en RFA ... l'Etat et les Länder ont parmi leurs responsabilités celle de définir une politique nationale pour le développement et le contrôle de l'enseignement musical de sorte que le système est plus homogène et moins sujet à des disparités géographiques.

Pour remédier en partie à ce problème, l'on a vu s'élaborer au cours des dernières années des mesures nationales en faveur du développement de l'enseignement musical : Loi sur la musique au Danemark et aux Pays-Bas, plans de développement pour la musique dans certains Länder de la RFA, loi sur les enseignements artistiques en France ... sans parler des réformes structurelles de l'enseignement musical spécialisé (Belgique, Espagne, Portugal ...) Il y a une prise de conscience générale que le développement de l'activité musicale et que la cohésion entre secteurs de formation, pratique et diffusion musicales ne peut se faire sans le concours accru des pouvoirs publics.

Deux grands changements caractérisent les nouveaux programmes de l'enseignement spécialisé : l'interdisciplinarité dans les cycles d'initiation musicale et l'atténuation progressive du départage entre la formation des amateurs et celle des professionnels dans les premiers cycles.

L'apprentissage est de plus en plus précoce, les programmes se multiplient et se perfectionnent. Des matières telles que la représentation graphique et le dessin, l'expression corporelle, l'eurythmie ... marquent l'ouverture de la formation musicale à d'autres domaines complémentaires. Il s'agit d'abord d'éveil et d'expérimentation instrumentale avant d'aborder l'apprentissage d'un instrument principal. A titre d'exemple, les écoles de musique allemandes ont mis en place, pour certaines d'entre elles, des programmes d'initiation musicale précoce s'adressant à la tranche d'âges des 4 à 6 ans.



Certaines écoles danoises proposent des cycles d'initiation pour parents/enfants dès l'âge de trois ans. Le cycle de formation musicale générale dans les écoles de musique aux Pays-Bas est, entre autres, un cycle d'expérimentation instrumentale destiné à aider l'élève dans le futur choix d'un instrument principal. En Belgique, la récente réforme remplace l'ancien cours de solfège en un cours de formation artistique dont les objectifs sont plus variés et plus vastes etc.

On constate aussi que dans les premiers cycles la pratique instrumentale collective prend de plus en plus d'ampleur. Ceci est sans doute une conséquence directe du départage moins brutal entre sections pour amateurs et professionnels. Dans les systèmes anglo-saxons elle a toujours prédominé tant dans la formation instrumentale que dans l'importante participation aux ensembles et orchestres mais, cela est moins vrai dans les écoles de musique françaises, belges, italiennes ... Les cours instrumentaux dans ces dernières ont été et sont encore très souvent individuels. Si la formation instrumentale en groupe n'est pas encore très étendue, les nouveaux programmes accordent beaucoup plus d'importance à la pratique collective en orchestre, ensemble... Il est certain que l'intérêt porté à l'enseignement instrumental collectif et/ou individuel est largement déterminé par le degré sélectif du système en question soit par la place qu'occupe la préparation professionnelle dans l'établissement. En effet, là où celle-ci ne relève pas de l'école de musique mais de professeurs privés, et c'est le cas dans presque tous les pays anglo-saxons, les cours instrumentaux collectifs sont plus développés. Là où la préparation à un enseignement musical supérieur relève de l'école de musique, la formation individuelle est prédominante.

Enfin, notons que la formation des professeurs de musique devient de plus en plus spécialisée avec la création de diplômes adaptés aux nouveaux programmes. Les pays qui ont adopté de façon courante les programmes d'éducation musicale précoce ont créé des diplômes spécifiques qualifiant les professeurs à l'initiation musicale et allant parfois même jusqu'à créer des disciplines principales à l'intérieur de cette spécialité : rythmique, formation auditive, ensemble vocal et instrumental élémentaire etc... On distingue de façon très nette la discipline, le niveau

et le secteur d'enseignement (milieu scolaire, école de musique, enseignement privé). Il y est généralement admis que l'enseignement de la musique est une profession à part entière et non plus seulement une activité complémentaire et que les aptitudes pédagogiques sont tout aussi capitales que les compétences musicales.

## Enseignement professionnel

La formation professionnelle n'échappe pas au mouvement évolutif qui caractérise l'enseignement musical. Il est certain que les transformations institutionnelles et pédagogiques auxquelles sont sujets les établissements d'enseignement supérieur de la musique s'expliquent en grande partie par l'approche de l'ouverture des frontières européennes. Le contexte compétitif croissant en matière d'enseignement et de diffusion pose le problème de la performance et de la productivité des systèmes. La crainte de se voir concurrencer, même au niveau national, oblige à une remise en question des politiques d'enseignement. Par ailleurs, dans le domaine purement éducatif, il est évident qu'à travers une augmentation de la mobilité des étudiants et des enseignants se pose le délicat problème des équivalences d'autant que les institutions d'enseignement supérieur musical en Europe jouissent de statuts différents. Il y a donc nécessité de procéder à une homogénéisation structurelle de la formation musicale professionnelle. Dans cette perspective, on peut dire que les problèmes posés par une politique européenne de l'enseignement ont accéléré le processus de réorganisation de la formation supérieure musicale qui, dans certains pays souffrait et souffre encore d'anachronisme.

Les réformes s'appliquent donc à plusieurs secteurs : le classement des établissements dans le système éducatif supérieur d'où une redéfinition de leur statut et des diplômes délivrés; les conditions d'admission et l'organisation des études; les disciplines de spécialisation.

Pour diverses raisons, la reconnaissance de la formation musicale professionnelle comme formation supérieure s'est effectuée très tôt dans certains pays

(Allemagne, Angleterre, Danemark) récemment dans d'autres (Portugal, Espagne, Pays-Bas) ou encore a des difficultés à aboutir (Belgique, Italie). Dans chaque cas, l'intégration s'est faite différemment selon les possibilités du système éducatif : enseignement supérieur professionnel, enseignement supérieur polytechnique ... L'assimilation des établissements professionnels dans le système éducatif supérieur a eu d'importantes conséquences sur leur structure et leur finalité. Déjà, la dénomination « conservatoire » a tendance à disparaître pour laisser place à celle d'école supérieure de musique. Parmi les cas les plus récents celui de la Hollande où l'intégration de l'enseignement artistique dans l'enseignement supérieur professionnel a conduit à débaptiser tous les conservatoires pour les dénommer écoles supérieures professionnelles de musique. En Allemagne, en Grande Bretagne, en Irlande, la formation professionnelle est depuis longtemps organisée dans les écoles supérieures de musique et les music colleges. La modification de la terminologie de l'établissement s'accompagne de nouvelles fonctions dont la principale est sans aucun doute la formation des professeurs de musique. Le conservatoire, institution traditionnelle par essence, existe encore dans de nombreux pays mais prend de plus en plus les caractéristiques de la grande école qui offre les avantages d'un enseignement d'élite sans les inconvénients d'une structure et d'une fonction conventionnelles.

En fait, on assiste à une diminution de la dichotomie formation professionnelle/ formation scientifique qui se traduisait elle-même par une dichotomie inter-structurelle conservatoire/ université/ école pédagogique. L'importance de l'interdisciplinarité et de l'ouverture des établissements à d'autres débouchés professionnels témoigne du souci de réduire le sectionnement de la formation et de mieux préparer les étudiants aux exigences de la vie professionnelle et des outils de diffusion. Par exemple, la pédagogie musicale et la musique contemporaine sont toutes deux des disciplines obligatoires de presque tous les programmes de formation des interprètes. La formation complémentaire est devenue aussi importante que la technique instrumentale ou vocale.

L'ouverture à de nouvelles disciplines se fait conjointement à la collaboration entre établissements dont les rôles sont différents. Conservatoires,

écoles supérieures, universités travaillent ensemble; la recherche et les sciences musicales font leur entrée dans les premiers tout comme la pratique instrumentale fait son apparition dans les universités. Bien évidemment, le degré et la vitesse d'innovation dépendent pour beaucoup du degré d'autonomie dont jouissent les établissements. Les institutions britanniques, parfaitement autonomes, peuvent créer des spécialisations sans être retardées par la lourdeur administrative de l'autorité de tutelle. De sorte que les music colleges organisent des diplômes conjointement avec des universités et offrent ainsi à leurs étudiants le meilleur des deux institutions. Les Hochschulen allemandes sont souvent institutionnellement liées aux universités et peuvent, elles aussi, réussir une meilleure interdisciplinarité. Pourtant le déséquilibre européen est grand.

Si presque tous les conservatoires et écoles supérieures de musique s'ouvrent à la pédagogie comme deuxième branche principale, les universités sont, quant à elles, encore trop limitées à quelques diplômes en histoire de la musique ou musicologie. Là encore, le degré variable d'autonomie ne permet pas à certaines universités européennes de créer des départements musique et d'élargir leurs programmes. Les universités françaises, hollandaises, danoises, belges, espagnoles, grecques ne peuvent rivaliser avec leur homologues allemands et britanniques sans parler des pays qui ne font pas partie de la CEE.

Si je n'ai parlé que des similitudes de l'organisation de la formation musicale dans les pays membres de la CEE c'est pour montrer que la principale préoccupation semble être la recherche d'un meilleur équilibre de cet enseignement. Mieux préparer les musiciens à de nouvelles exigences qui tiennent compte non seulement de la virtuosité instrumentale mais aussi des dimensions historiques, esthétiques et pédagogiques de la musique; démocratiser la pratique musicale de façon à l'étendre tout en stimulant un système sélectif qui puisse permettre le meilleur développement et le soutien de futures carrières professionnelles. De ce point de vue il est possible de parler d'une Europe de l'enseignement musical. Cela dit, ces préoccupations communes n'effacent pas pour autant les disparités. Celles-ci existent à tous les niveaux à commencer par l'usage de différents systèmes de notation et par la place variable

qu'occupe le solfège dans l'enseignement musical. Les disparités conceptuelles, pédagogiques et structurelles font la spécificité et l'intérêt de chaque système, elles ne risquent pas de disparaître. La prochaine ouverture des frontières européennes semble stimuler les pays à remédier aux déficiences apparentes de leurs systèmes tout en améliorant les secteurs performants.